

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI



SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ AKADEMİSYENLERİ VE
ÖĞRENCİLERİNİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSMAIL EROL

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Adem SOLAKUMUR

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

İsmail EROL tarafından hazırlanan “**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ AKADEMİSYENLERİ VE ÖĞRENCİLERİNİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 28/07/2025

Jüri Üyeleri

Danışman
Doç. Dr. Adem SOLAKUMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Ünal KARLI
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Sercan ÖNCEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

İmza

.....

.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir;
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan **2024/144** sayısı ile etik izin alınmıştır.

İSMAİL EROL

ÖZET

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ AKADEMİSYENLERİ VE
ÖĞRENCİLERİNİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İSMAİL EROL
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ADEM SOLAKUMUR
BOLU, TEMMUZ - 2025
XV + 182 sayfa**

Bu araştırmanın amacı; spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ve mevcut pedagojik formasyon uygulamalarının nitelik ve niceliğinin artırılması adına çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanan bu araştırmanın katılımcı grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen TNKÜ ve AİBÜ spor bilimleri fakültelerindeki 11 akademisyen ve 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması adına araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formları ve 12 ana soru ile 11 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yüz yüze ve online ortamlarda önceden planlanan zaman dilimlerinde gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizi, MAXQDA 2022 programı kullanılarak nitel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, kodlar, alt temalar ve temalar şeklinde sunulmuş; veriler doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye'deki pedagojik formasyon eğitimi politikalarının siyasi sebeplerle sürekli değişime maruz kaldığı, süre olarak çok kısa tutulduğu, özellikle spor bilimleri alanı düşünüldüğünde derslerin pratikten ziyade teori temelli olduğu, öğretmen adaylarının uygulama ve staj sürelerinin sınırlı tutulduğu, öğretim stillerinin spor bilimleri alanına uygun olmadığı, ders anlatımlarında kullanılan materyal ve teknolojinin güncelliğini kaybettiği, akademisyenlerin spor bilimleri alanı mezunu olmadığı ve öğretim süreçlerinde spor bilimleri odaklı stratejiler kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimi programlarının alan temelli ve uygulama odaklı dizayn edilmesi, pratik öğretim stratejileri ile yenilenmesi, spor bilimleri ve eğitim bilimleri alanlarına hakim akademisyenler tarafından derslerin anlatılması, uzun vadeli planlar ile tüm spor bilimleri paydaşlarının görüşleri alınarak planlanması önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Spor bilimleri, Pedagojik formasyon, Spor bilimleri akademisyenleri, Spor bilimleri öğrencileri, Nitel araştırma.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE OPINIONS OF ACADEMICIANS AND STUDENTS OF THE FACULTY OF SPORTS SCIENCES REGARDING PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION

MASTER THESIS

ISMAIL EROL

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING

THESIS SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. ADEM SOLAKUMUR

BOLU, JULY 2025

XV + 182 pages

The objective of this study is to meticulously examine the perspectives of academics and students in the domain of sports sciences concerning pedagogical training and to formulate recommendations for enhancing the quality and quantity of prevailing pedagogical training practices. The present study was designed using the phenomenology pattern from qualitative research methods. The participant group consists of 11 academics and 30 students from the sports science faculties of TNKÜ and AİBÜ. The participants were determined using the maximum diversity sampling method from purposeful sampling methods. The collection of research data entailed the implementation of demographic information forms, meticulously developed by the researcher, in conjunction with semi-structured interview forms. These interview forms comprised 12 primary inquiries and 11 subsequent inquiries. The data for the research were collected through interviews conducted in person and online during pre-planned time slots. The analysis was conducted using content analysis in accordance with qualitative research methods, utilizing the MAXQDA 2022 program. The data obtained from the research were presented in the form of codes, subthemes, and themes, and the data were supported by direct quotations. The findings of the research indicate that pedagogical training policies in Turkey are subject to constant change for political reasons and are very limited in terms of duration. In the domain of sports science, the curriculum is predominantly theoretical, with limited opportunities for hands-on experience and practical training for prospective teachers. The pedagogical approaches employed in sports science courses are often not aligned with the field's unique needs. Moreover, the instructional materials and technologies utilized in course presentations are often outdated. Notably, many faculty members do not possess a background in sports sciences, which hinders their ability to employ sports science-focused strategies in the teaching process. In light of these findings, it is recommended that pedagogical training programs in sports science be designed to be field-based and application-oriented, be renewed with practical teaching strategies, be taught by academics who are proficient in sports science and education science, and be planned with the input of all sports science stakeholders through long-term planning.

KEYWORDS: Sports sciences, Pedagogical formation, Sports sciences academics, Sports sciences students, Qualitative research.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xiii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	8
1.2 Problem Cümlesi	10
1.3 Araştırmanın Amacı	10
1.4 Araştırmanın Önemi	12
1.5 Varsayımlar	13
1.6 Sınırlılıklar.....	14
1.7 Tanımlar	14
1.8 İlgili Literatür	15
1.8.1 Öğretmen Yetiştirme Süreçlerine Kuramsal Bir Bakış	15
1.8.1.1 Dünya Geneline Öğretmen Yetiştirme Politikaları	18
1.8.1.2 Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları	24
1.8.1.3 Pedagojik Yeterlik, Alan Bilgisi ve Genel Kültür Kavramlarının İncelenmesi	25
1.8.1.4 Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonel Yapısının Analizi	27
1.8.1.5 Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı Koordinasyonunda Yürütülen Politikalar.....	28
1.8.2 Pedagojik Formasyon Eğitimi: Kavram Amaç ve Tarihsele Gelişim.....	30
1.8.2.1 Pedagojik Formasyonun Tanımı ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Önemi.....	31
1.8.2.2 Türkiye’de Pedagojik Formasyon Uygulamalarının Tarihçesi	32
1.8.2.3 Milli Eğitim Akademisi (Öğretmen Akademileri)	35
1.8.2.4 Pedagojik Formasyonun Eleştirileri ve Dönüşüm Süreçleri	39

1.8.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme: Kuramsal ve Uygulamalı Sorunlar	41
1.8.3.1 Türkiye’de Spor Bilimleri Fakültelerinin Tarihsel Süreci.....	44
1.8.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarının Yapısı.....	45
1.8.3.3 Spor Bilimlerinin Fakültelerinin Diğer Bölümlerinde (Antrenörlük, Yöneticilik, Rekreasyon) Formasyon Eğitimi.....	48
2. YÖNTEM.....	51
2.1 Araştırmanın Modeli	51
2.2 Katılımcılar.....	52
2.3 Veri Toplama Araçları.....	58
2.4 Verilerin Toplanması.....	59
2.5 Verilerin Analizi	61
2.6 Geçerlik Güvenirlik	63
3. BULGULAR.....	65
3.1 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi	65
3.1.1 Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Yapısal Sorunları.....	71
3.1.2 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Algılanan Faydaları ve Sınırlılıkları.....	74
3.1.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarına Yönelik Yapısal ve İşlevsel Sorunlar	75
3.1.4 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Algılanan Sorunlar	78
3.1.5 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarında Alan Uyum ve Uygulamalı Eğitim Eksikliği	79
3.1.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeniden Yapılandırılması ...	81
3.1.7 Pedagojik Formasyon Eğitimi Veren Akademisyenlerin Alan, Pedagoji ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi.....	83
3.1.8 Pedagojik Formasyon Eğitiminde Alan ve Pedagoji Temelli Akademik İş Birliği Yaklaşımı	85
3.1.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Akademik Görüşler ve Yapılandırma Önerileri	87
3.1.10 Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Sınırları: Kapsam, Gerekliklik ve Sınırlılık Tartışmaları	89
3.1.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasına Yönelik Siyasal, Ekonomik ve Sosyolojik Güdüler	91
3.1.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Etkililiğini Artırmaya Yönelik Akademik Öneriler	93

3.2 Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	95
3.2.1 Öğrenci Perspektifinden Türkiye’de Pedagojik Formasyon Politikalarının Değerlendirilmesi	101
3.2.2 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğrenci Deneyimleri Bağlamında Algılanan Katkıları	103
3.2.3 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sürecine İlişkin Problemler.....	105
3.2.4 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Ders İçerikleri Görüşleri...	107
3.2.5 Formasyon Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Spor Bilimleri Açısından Değerlendirilmesi.....	109
3.2.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi.....	111
3.2.7 Akademisyen Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Algısı	113
3.2.8 Formasyon Eğitiminin Akademik Yeterlik ve Alan İş Birliği Temelli Yürütülmesi	115
3.2.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlaması	117
3.2.10 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Yaygınlaştırılması	119
3.2.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasının Gerekçeleri	121
3.2.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler	123
4. TARTIŞMA	125
4.1 Akademisyen Görüşleri Bulgularına Yönelik Tartışma	125
4.1.1 Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Yapısal Sorunlarına Yönelik Tartışma.....	125
4.1.2 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Algılanan Faydaları ve Sınırlılıklarına Yönelik Tartışma.....	126
4.1.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarına Yönelik Yapısal ve İşlevsel Sorunlarına Yönelik Tartışma	128
4.1.4 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Algılanan Sorunlara Yönelik Tartışma	129
4.1.5 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarında Alan Uyumu ve Uygulamalı Eğitim Eksikliğine Yönelik Tartışma.....	130
4.1.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Tartışma	131
4.1.7 Pedagojik Formasyon Eğitimi Veren Akademisyenlerin Alan, Pedagoji ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma.....	133
4.1.8 Pedagojik Formasyon Eğitiminde Alan ve Pedagoji Temelli Akademik İş Birliği Yaklaşımına Yönelik Tartışma	134

4.1.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Akademik Görüşler ve Yapılandırma Önerilerine Yönelik Tartışma	135
4.1.10 Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Sınırları: Kapsam, Gerekliklik ve Sınırlılık Tartışmalarına Yönelik Tartışma	136
4.1.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasına Yönelik Siyasal, Ekonomik ve Sosyolojik Güdülere Yönelik Yönelik Tartışma	137
4.1.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Etkililiğini Artırmaya Yönelik Akademik Önerilere Yönelik Tartışma.....	139
4.2 Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmelerine Yönelik Tartışma	140
4.2.1 Öğrenci Perspektifinden Türkiye’de Pedagojik Formasyon Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma	140
4.2.2 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğrenci Deneyimleri Bağlamında Algılanan Katkılarına Yönelik Tartışma.....	141
4.2.3 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sürecine İlişkin Problemlere Yönelik Tartışma.....	142
4.2.4 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Ders İçerikleri Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	143
4.2.5 Formasyon Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Spor Bilimleri Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma.....	144
4.2.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Düzenlenmesine Yönelik Tartışma.....	145
4.2.7 Akademisyen Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Algısı ile İlgili Tartışma.....	146
4.2.8 Formasyon Eğitiminin Akademik Yeterlik ve Alan İş Birliği Temelli Yürütülmesine Yönelik Tartışma	147
4.2.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Tartışma.....	148
4.2.10 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Yaygınlaştırılmasına Yönelik Tartışma	149
4.2.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasının Gerekçelerine Yönelik Tartışma.....	149
4.2.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitimini Geliştirmeye Yönelik Yönelik Tartışma.....	151
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
5.1 Akademisyenlere Yönelik Öneriler	157
5.2 Öğrencilere Yönelik Öneriler	157
5.3 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	158

KAYNAKLAR	159
EKLER.....	174
EK 1 Akademisyenler İçin Demografik Bilgi ve Bireysel Görüşme Formu...	174
EK 2 Öğrenciler İçin Demografik Bilgi ve Bireysel Görüşme Formu.....	177
EK 3 Araştırma Etik Kurul Onayı	180
EK 4 Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Görüşme İzni	181
EK 5 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Görüşme İzni	182



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Nitel araştırma verilerinin analizi	62
Şekil 3.1. Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları alt temasının kod ve frekansları	72
Şekil 3.2. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları alt temasının kod ve frekansları	74
Şekil 3.3. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar alt temasının kod ve frekansları	76
Şekil 3.4. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar alt temasının kod ve frekansları	78
Şekil 3.5. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı eğitim eksikliği alt temasının kod ve frekansları.....	80
Şekil 3.6. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması alt temasının kod ve frekansları	82
Şekil 3.7. Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları.....	84
Şekil 3.8. Pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı alt temasının kod ve frekansları	86
Şekil 3.9. Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri alt temasının kod ve frekansları.....	88
Şekil 3.10. Pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gereklilik ve sınırlılık tartışmaları alt temasının kod ve frekansları.....	90
Şekil 3.11. Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler alt temasının kod ve frekansları	92
Şekil 3.12. Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik akademik öneriler alt temasının kod ve frekansları	94
Şekil 3.13. Öğrenci perspektifinden Türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları.....	102
Şekil 3.14. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları alt temasının kod ve frekansları.....	104
Şekil 3.15. Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler alt temasının kod ve frekansları	106
Şekil 3.16. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri görüşleri alt temasının kod ve frekansları	108
Şekil 3.17. Formasyon uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları.....	110
Şekil 3.18. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi alt temasının kod ve frekansları	112
Şekil 3.19. Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı alt temasının kod ve frekansları.....	114
Şekil 3.20. Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi alt temasının kod ve frekansları	116

Şekil 3.21. Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması alt temasının kod ve frekansları.....	118
Şekil 3.22. Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılması alt temasının kod ve frekansları.....	119
Şekil 3.23. Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri alt temasının kod ve frekansları	121
Şekil 3.24. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimini geliştirmeye yönelik öneriler alt temasının kod ve frekansları	123



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları.....	17
Tablo 1.2. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri.....	18
Tablo 1.3. Pedagojik formasyon eğitimi dersleri	35
Tablo 1.4. Spor öğretmeni yetiştirme süreçlerindeki başlıca sorunlar	43
Tablo 1.5. Spor öğretmeni yetiştirme süreçlerindeki temel sorunlar	45
Tablo 2.1. Katılımcı akademisyenlerin cinsiyet dağılımları	53
Tablo 2.2. Katılımcı akademisyenlerin görev yaptıkları üniversiteler	54
Tablo 2.3. Katılımcı akademisyenlerin bölümleri	54
Tablo 2.4. Katılımcı akademisyenlerin mezuniyet alanları.....	54
Tablo 2.5. Katılımcı akademisyenlerin unvanları	55
Tablo 2.6. Katılımcı akademisyenlerin yaş aralıkları.....	55
Tablo 2.7. Katılımcı akademisyenlerin pedagojik formasyon..... eğitimine devam durumları	55
Tablo 2.8. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet dağılımları	56
Tablo 2.9. Katılımcı öğrencilerin üniversiteleri	56
Tablo 2.11. Katılımcı öğrencilerin yaş aralıkları.....	57
Tablo 2.12. Katılımcı öğrencilerin sınıfları	57
Tablo 2.13. Katılımcı öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi devam durumu	57
Tablo 2.14. Katılımcı akademisyenlere ait görüşme bilgileri	60
Tablo 2.15. Katılımcı öğrencilere ait görüşme bilgileri	60
Tablo 3.1. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin yapısal, işlevsel ve akademik boyutları ile değerlendirilmesi temasının alt temaları, kodları ve frekansları	66
Tablo 3.2. Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algıları ve sistemsel değerlendirmeleri temasının alt temaları, kodları ve frekansları.....	96

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
IE	: Institute of Education (Eğitim Enstitüsü)
ITE	: Initial Teacher Education (İlk Öğretmen Eğitimi)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEA	: Milli Eğitim Akademisi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCLB	: No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)
NIE	: National Institute of Education (Ulusal Eğitim Enstitüsü)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı)
OFSTED	: Office for Standards in Education (Eğitim Standartları Ofisi)
PGCE	: Postgraduate Certificate in Education (Lisansüstü Eğitim Sertifikası)
PHASE	: Physical Education, Health, Athletics, Sports, Experiential Learning (Beden Eğitimi, Sağlık, Atletizm, Spor, Deneyimsel Öğrenme)
PhysEd-Academy	: Physical Education Teacher Academy (Beden Eğitimi Öğretmen Akademisi)
TE21	: Teacher Education Model for the 21st Century (21. Yüzyıl Öğretmen Yetiştirme Modeli)
TNKÜ	: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
US	: United States (Amerika Birleşik Devletleri)
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

“En güzel filizler, zor zamanda yeşerir.” sözü ile bu yüksek lisans programına başladım. Hayatın içerisinde yaşadığım stresli durumlar, olumlu ve olumsuz süreçler, dönem dönem isteksizliklerimize rağmen bu eğitim programı benim için bir arzu niteliğinde idi. Daha önceleri farklı alanlarda yüksek lisans ve doktora programları bitirdiğim için başkalarının gözünde bu süreç tam bir macera gibiydi. Fakat ben bu süreci kendimi bulma, ait hissettiğim alanda çalışma ve araştırma yapma fırsatı olarak gördüm. Yaşımın getirdiği olgunluk, bazen yorgunluk ve bazen de akademik beklentiler gibi tezat durumlar ile birlikte aşındırdığım bu yükseköğretim kurumu kapısında edindiğim akademik dostluklar, güzel bağlar ve kardeşlik duyguları paha biçilemezdi.

Tam da bu noktada, biri tutkum biri de akademik çalışma alanım olan spor bilimleri ve eğitim bilimleri ortak bir paydada buluşturma isteği, araştırmanın temellerini oluşturdu. Görev yaptığım kurumlardan biri olan spor bilimlerindeki akademisyen ve öğrencilerin pedagojik formasyon hakkındaki görüş ve önerileri araştırmamın amacını meydana getirdi.

Bu konuda bana en büyük desteği hiç şüphesiz değerli hocam Doç. Dr. Adem SOLAKUMUR vermiştir. Araştırmamız ile ilgili çabaları, akademik yönlendirmeleri ve tavsiyeleri tezimin şekillenmesinde ana etmen olmuştur.

Bu süreçte bana en çok moral ve motivasyonu kendisi farkında olmasa bile biricik oğlum Ensar Ayaz EROL vermiştir. Onun varlığı, hayatımda oluşu ve ikimizin yaşam sevinci her şeye değer ve her şeyden kıymetlidir.

Yine bu günlere gelmemde bana en büyük katkıyı veren kıymetli babam Recep EROL ve sevgili annem Fatma EROL’u saygı ile anıyorum. Benim için gösterdikleri çaba, maddi ve manevi ödünler için kendilerine minnettarım.

Son olarak bu süreçte üzerimde emeği olan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

“Unutmayalım ki bizleri eski anılarımız değil, yaşadıkça geçirdiğimiz yıllar olgunlaştıracaktır.”

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “varsayımlar”, “sayıtlılar”, “sınırlılıklar” ve araştırma ile ilgili olan bazı “tanımlar” üzerinde durulmaktadır.

Asli görevi yeni nesiller yetiştirmek olan eğitim-öğretim sistemleri, kamunun vatandaşlarına sunduğu en önemli hizmetlerden birisidir. Yeni nesilleri yetiştirme, aynı zamanda medeniyeti inşa etme anlamına da gelmektedir. Bu sebeple çağdaş toplumlar, yeni nesilleri yetiştirmeyi tesadüfe bırakmamış ve vatandaşları adına oldukça önem arz eden bu ihtiyacı karşılamak için kendi eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Çünkü sadece, güçlü bir eğitim sistemiyle dünya ile bütünleşen, rekabetçi bir ekonomik yapıya sahip olunabilir ve güçlü demokratik toplumlar meydana getirebilir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

İçinde bulunduğumuz zamanda insanların sahip olması gereken yeterlikler gün geçtikçe değişmekte ve farklılaşmaktadır. Hiç şüphesiz ki bu yeterliklerin kazandırılmasında en önemli görev yine eğitime düşmektedir. Eğitimin en değerli ve önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenler ise; kendilerine, öğrencilerine ve uzun vadede tüm topluma yeni beceri ve değerler kazandırma adına önemli sorumluluklara sahiptir. Modern toplumlara bakıldığında öğretmenler, sadece eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren görevliler değil, aynı zamanda öğrencilerine ve içerisinde bulundukları topluma örnek olan bireyler olarak ön plandadırlar. Öğretmenlerden beklenen bu toplumsal ihtiyaçlar, nitelikli bir öğretmenin tüm özellikleri ile yetiştirilmesi ve bu kapsamda ortaya çıkarılan öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını elzem hale getirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Ülkelerdeki eğitim sistemlerinin kalitesini etkileyen unsurlar arasında öğretim ortamlarındaki fiziki şartlar, teknolojik imkânlar, bu sistemlerde kullanılan araçlar, nitelikleri ve erişilebilirlikleri, okul yönetimleri ile veliler arasındaki eş zamanlı çalışmalar ve öğretim programları gibi faktörler vardır. Fakat, tüm bu unsurlarla beraber, ülkelerdeki eğitim sisteminin niteliklerini, kalitesini ve kapsamını önemli ölçüde etkileyen en büyük faktör hiç şüphesiz ki öğretmenler olarak göze çarpmaktadır. Çünkü öğretmenler, eğitim sistemi içerisinde, sahalarda; politika ve stratejileri uygulayan, uygulama sonuçlarını inceleyen, eğitimdeki aksayan yönleri tespit eden önemli kişilerdir. Diğer bir aktarım ile öğretmenler,

lkelerdeki eğitim politikalarını işlevsel hale getiren ve anlamlandıran temel yapı taşlarıdır (elik ve Bozgeyikli, 2019).

İnsanların var olduğu tarih boyunca öğretmenlik; toplumsal öğelerin gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan, bilgiler ve bilgilere erişmek isteyen insanlar arasında bir köprü görevi grdğu için en saygın meslek gruplarından birisi olmuştur. Bilenler ile bilmeyenlerin bir olmadığının vurgulandığı kültür yapımızda, ilime sahip olan insanlar bir hayli önemsenmiş ve ilmi öğretenlere her zaman büyük saygı duyulmuştur. Unutulmamalıdır ki "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum." sözü Türk-İşlam toplumu yapısında geniş bir kabul görmektedir. Öğretmenlik mesleğine atfedilen bu anlamlar, öğretmenlerin toplumsal alandaki sorumluluklarını daha da arttırmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

Dünya’da ve Türkiye’de eğitim sistemlerindeki başarı, “alanında uzman, nitelikli ve kalifiye” öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Kılıç (2018), eğitimdeki başarıyı, temelinde eğitimi uygulayıp başarılı hale getirecek ğretmen niteliklerine bağlamaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ğretmen adaylarının sadece alan bilgisine sahip olmaları değil, aynı zamanda pedagojik yeterlilikleri de edinmeleri beklenmektedir. Pedagojik formasyon eğitimleri ve içerikleri, Türkiye’deki ğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreçlerini planlama, yürütme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik bir program olarak uzun yıllardır tartışma konusu olmuştur. Özellikle spor bilimleri fakülteleri gibi ğretmen yetiştirme potansiyeli yüksek olan yükseköğretim kurumlarında, pedagojik formasyon eğitimlerinin işlevselliği ve yeterliliği hem öğrenciler hem de akademisyenler tarafından çeşitli başlıklarda tartışılmaktadır (Gündoğdu, vd., 2012).

Pedagojik formasyon, öğretmenlerin eğitimi ya da mesleki ğretmen yetiştirme süreci olarak da bilinir. Öğretmen adaylarının etkili ğretim yöntemleri için gerekli pedagojik bilgiye, ğretim stratejilerine ve etik temellere sahip olmalarını sağlamak adına pedagojik formasyon kritik bir rol üstlenmektedir. Uluslararası bağlam düşünüldüğünde, özellikle köklü eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, ğretmen eğitimleri sadece bir sertifika programı değil, aynı zamanda dönüştürücü bir mesleki gelişim yolculuğu olarak da adlandırılmaktadır (Darling-Hammond, 2012). Örneğin; Finlandiya’da pedagojik formasyon eğitimleri, teorik dersler ile bütünleştirilmiş kapsamlı uygulama deneyimlerini de içermekte ve bu yapı ülkenin yüksek başarı gösteren eğitim çıktılarına katkı sunmaktadır (Sahlberg,

2014). Türkiye’de ise pedagojik formasyon programları, öğretmenlik mesleğine alan dışından dahil olmak isteyen lisans mezunlarına yönelik kısa süreli bir sertifika programı olarak sunulmaktadır. Bu programın temel hedefi, öğretmen adaylarının pedagojik yeterlikleri kazanarak öğretmenlik mesleğine atanabilmelerini sağlamaktır (Yükseköğretim Kurulu, 2010). Genellikle bir akademik yıl boyunca devam bu program içerisinde; eğitim bilimlerine giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretmenlik uygulaması gibi temel pedagojik dersler yer alır.

Türkiye’deki pedagojik formasyon eğitimleri, genel olarak kısa süreli, teorik ağırlıklı ve uygulama boyutu sınırlı bir program olarak eleştirilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinde problemler ortaya çıkarabilmektedir (Yıldırım ve Köse, 2023). Bu pedagojik formasyon eğitimlerinin, üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olan kişileri kısa sürede öğretmenliğe hazırlamak amacı ile kullanılmasından dolayı öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyinin azaldığı yönünde akademik tartışmalar da bulunmaktadır. Önder ve Tagay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi programlarının beceri, bilgi ve tutum kazandırdığı aktarılsa da katılımcılar, pedagojik formasyon eğitiminin yoğun yapısının, kısa süreli staj programlarının ve yüzeysel içeriklerin, profesyonellik algısında eksiklikler oluşturduğu ifade etmişlerdir.

Türkiye’deki pedagojik formasyon eğitimleri, diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarına kıyas ile daha kısa süreli ve daha az uygulama odaklıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi öğretmenlik mesleğinin kurumsal statüsünü de tartışmalı hale getirebilmektedir. Örneğin Amerika’da gerçekleştirilen bir çalışmada, sertifika programını alan öğretmen adaylarının, özellikle sınıf yönetimi ve pedagojik donanım bakımından lisans öğretmenlik mezunlarına göre daha az özgüvene sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Humphrey ve Wechsler, 2007). Uluslararası örneklerle bakıldığında, özellikle uygulama yoğunluğu fazla olan ve akademik araştırma temelli öğretmen yetiştirme süreçlerine daha fazla önem verildiği görülmektedir. Almanya’daki bir araştırma, geleneksel eğitim sürecinden geçen ve güncel sertifikalı öğretmenler arasındaki genel öğretim niteliğinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmış olsa bile her iki grup adına yaşantı eksikliğinin sınıf yönetimi uygulamalarında bir eksiklik yarattığını aktarmıştır (Lucksnat vd., 2024)

Türkiye’de ise pedagojik formasyon eğitimi programlarının akademisyen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yeniden incelenmesi; daha etkili, nitelikli ve profesyonel öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasına katkı sunacaktır.

Spor bilimleri, bireylerin fiziksel gelişimlerini destekleyen beden eğitimi, antrenman bilimleri, spor yönetimi ve rekreasyon gibi disiplinleri kapsayan multidisipliner bir alandır. Türkiye’de bu alanlarda lisans eğitimi alan bireylerin öğretmenlik mesleğine geçiş süreçlerinde pedagojik formasyon eğitimleri, özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği dışında kalan bölüm mezunları adına kritik bir tamamlayıcı rol görevindedir.

Türkiye’de spor alanında öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci, 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulması ve fakültelerin yeniden yapılandırılması ile birlikte değişime uğramıştır. Spor bilimleri, önce "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO)" olarak adlandırılmış, daha sonra birçok üniversitede “Spor Bilimleri Fakültesi” çatısı altında kurumsal hale gelmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı dışında kalan bölümlerden mezun olan kişilerin Millî Eğitim Bakanlığı kadrolarına atanmak ve öğretmenlik yapabilmeleri adına pedagojik formasyon eğitimi sertifikası almaları gerekli görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2010).

Spor alanında öğretmen olmak, yalnızca bilgi aktarımı yapmak değil aynı zamanda fiziksel gelişim süreçlerini izleme, motivasyon sağlama, beden eğitimi yolu ile değerler kazandırma işlevlerine de sahip olduğundan dolayı pedagojik formasyon eğitimi bu alanda ayrı bir öneme sahiptir (Zhang, 2021). Eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden birisi de insanları içerisinde bulundukları toplumlara faydalı, donanımlı ve yetkin bireyler olarak yetiştirmektir. Bu hedef doğrultusunda, öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik bilgi ve beceriler, eğitim sürecinin etkinliği açısından büyük önem taşır. Pedagojik formasyon programlarının spor bilimleri öğrencilerine sadece alan bilgisi eğitimi vermediği aynı zamanda öğretimsel becerileri kazandırarak öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı aktarılmaktadır (Öztürk Akar, 2018).

Öğretmen eğitimi, küresel ölçekte eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen en temel unsurlardan biridir. Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, pedagojik formasyonun rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri, pedagojik formasyonun içeriği ve uygulama biçimleri açısından çeşitlilik

göstermektedir (Townsend, 2024). Örneğin, Avrupa'da yürütülen PhysEd-Academy Projesi, beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik yeterliliklerini artırmayı hedefleyen uluslararası bir girişimdir. Bu proje kapsamında, öğretmen eğitimi programlarında kullanılabilecek “imza pedagojiler” geliştirilmekte ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri desteklenmektedir (PhysEd-Academy, 2025). Benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan PHASE International School Teacher Certification programı, beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir diğer sertifikasyon programıdır. Bu program, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını nasıl oluşturacakları, değerlendirme stratejileri ve uluslararası okullardaki beden eğitimi uygulamaları gibi konularda kapsamlı bir eğitim sunmaktadır (PHASE, 2025). Bu uluslararası örnekler Türkiye'deki spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli birer referans noktası oluşturmaktadır. Bu sebeple, spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri, mevcut uygulamaların uluslararası standartlar ile karşılaştırılması ve iyileştirme kriterlerinin belirlenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Dünya genelindeki öğretmen yetiştirme programları, ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik yapılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen adayları, lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon dersleri alırken, İngiltere'de lisans sonrası "Postgraduate Certificate in Education (PGCE)" lisansüstü eğitim sertifikası programlarıyla pedagojik formasyon derslerine devam edilmektedir (İleritürk, Özbey ve Küçüköğlu, 2022). Bu programlar, öğretmen adaylarının hem teorik bilgi hem de pratik deneyim kazanmalarını hedeflemektedir. Türkiye'deki pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları da öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, bu programların süresi, içeriği ve uygulama biçimi konusunda halen tartışmalar bulunmaktadır. Özellikle, programın kısa süreli olması ve uygulama derslerinin yetersizliği, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Güngör, 2021).

Öğretmen yetiştirme programlarının etkinliği, sadece akademik bilgi ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda sınıf içi uygulamalarla da desteklenmektedir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği programlarda,

öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim stratejileri geliştirmeleri teşvik edilmektedir (Erdem ve Demirel, 2002).

Spor bilimleri fakülteleri, beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümlerini kapsamakta ve bu bölümlerdeki öğrencilerden bazıları ise öğretmenlik hedefleri doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimlerine dahil olmaktadır. Ancak günümüzde bu pedagojik formasyon eğitimi programlarının yükseköğretim kurumlarındaki niteliği, mesleki boyuttaki katkısı ve uygulama düzeyi üzerinde görüş birliği sağlandığını söylemek pek mümkün değildir. Temel, Altınkök ve Kayışoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, pedagojik formasyon eğitimlerinin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açısını değiştirdiği belirtilmiştir. Yine; Türkeli, Hazar, Tekkurşun Demir ve Namlı (2017), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mesleki özyeterlik düzeyleri ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de spor bilimleri fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin büyük bir bölümü, mezuniyetleri sonrasında öğretmenlik mesleğini tercih etmektedirler. Bu tercih durumu, pedagojik formasyon eğitimlerinin bu alandaki önemi ve ağırlığını göstermektedir. Ancak pedagojik formasyon eğitimlerinin içerikleri ve uygulanma biçimleri konusunda tartışmalar halen devam etmektedir (Taneri, 2016). Akademisyen ve öğrencilerin bu konudaki düşünce ve görüşleri, programın etkinliği ve geliştirilmesi adına önemli veriler sunacaktır.

Spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin, pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşleri, programın uygulanabilirliği ve başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Akademisyenlerin bu konudaki deneyimleri ve gözlemleri, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır (Parasız ve Halıcı, 2022). Aynı şekilde, öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi sürecindeki deneyimleri ve beklentileri, programın öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyacaktır (Öztürk Akar, 2018).

Spor bilimleri alanında gerçekleştirilen pedagojik formasyon eğitimleri, uygulama alanlarının sınırlı olması, okullardaki beden eğitimi derslerinin süresinin giderek azaltılması ve formasyon eğitimi sürelerinin kısa olması gibi nedenlerle çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Ayrıca, program kontenjanlarının politik kararlarla belirlenmesi ve zaman zaman kaldırılması ya da yeniden açılması,

sürecin sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinin sürekliliği adına politika istikrarı sağlanmasının önemine dikkat çekilmekte ve ani değişimlerin eğitimin niteliğini tehdit ettiği vurgulamaktadır (OECD, 2021).

Bir diğer eleştiri, formasyon programının spor bilimlerinin kendi doğasına uygun şekilde yapılandırılmamasıdır. Uygulamalı öğretim stratejileri, beden dili, oyun temelli öğrenme, motor gelişim gibi konuların yeterince yer almaması, mezunların mesleki yetkinliklerini sınırlayabilmektedir (Wallhead ve O’Sullivan, 2005; Harvey, Pill, Hastie ve Wallhead, 2020). Spor eğitiminin özgün doğası dikkate alınarak, formasyon programlarının alana özgü pedagojik içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmen adayları yalnızca ders içeriğini değil aynı zamanda eğitsel liderlik, etik sorumluluk ve öğrenci gelişimini izleme gibi becerileri de kazanabileceklerdir.

Spor bilimleri fakültelerinde eğitimlerine devam eden akademisyenler ve bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler, alanın hem teorik hem de uygulamalı boyutlarını doğrudan gözlemleyen ve deneyimleyen kişilerdir. Bu sebeple, bu grupların pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüş ve önerileri, uygulamadaki problemlerin tespit edilmesi ve öğretmenlik yeterliklerinin çağımıza uygun hale getirilmesi adına büyük önem arz etmektedir.

Bilinmelidir ki, spor bilimleri öğrencilerinin büyük bir bölümü beden eğitimi öğretmeni olabilme hayali ile lisans eğitimlerine başlamaktadırlar. Fakat öğretmenlik eğitimi, yalnızca mesleki bilgiyi değil, aynı zamanda pedagojik becerileri, sınıf yönetimini, ölçme-değerlendirme yeterliliğini ve öğrenci ile etkili iletişim kurma becerileri gibi temel öğretmenlik alanlarını da kapsamaktadır. Öğretmenlik süreci, sadece ders anlatımları ile sınırlı kalmamakta; öğrenciye bireysel ihtiyaçlarına göre yaklaşma, öğrenme süreçlerini takip etme ve sınıfı etkili bir biçimde yönetebilme becerileri de gerektirmektedir (König vd., 2020). Bu kapsamda, aday öğretmenlerin (öğrencilerin) pedagojik formasyon eğitimi süreçleri hakkında sahip olduğu görüşler, eğitim programlarının işlevselliği, erişilebilirliği ve mesleki katkısı açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Akademisyenler, pedagojik formasyon eğitimi derslerinin müfredat içeriği, uygulama stratejileri ve eğitimcilerin yeterliliği hususunda kritik geri bildirimler sunabilecek konumdadırlar. Nitekim, alan uzmanlarının formasyon programlarının disiplinin doğasına uygun şekilde yapılandırılmadığı yönündeki eleştirileri,

programın yeniden tasarlanması sürecine yön verebilecek niteliktedir (Tinning, 2015; Hordvik ve Beni, 2023). Örneğin; motor gelişim, oyun temelli öğretim, beden dili kullanımı ve spor etiği gibi spor pedagojisinin kendine özgü alanlarının, mevcut formasyon programlarında yeterince yer bulmadığı sıkça dile getirilmektedir.

Bu bağlamda, spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, programın mevcut durumu hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. Bu görüş ve önerilerle oluşturulacak değerlendirme, programın etkinliğini artırma ve gelecekteki uygulamalara yön verme adına önemli bir adım olacaktır.

1.1 Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme; ciddi zaman ve emek harcanan, planlı bir süreçte oturtulması gereken ve tüm paydaşların görüşleri alınarak oluşturulması elzem olan bir programdır. Ne yazık ki Türkiye’de sık değişen siyasi iktidarlar, değişime uğrayan eğitim politikaları ve ekonomik çalkantılarla beraber, öğretmen yetiştirme programları da düzene oturtulamamıştır. Bu sebeple; öğretmen yetiştirme programlarının işlevselliği, kalitesi ve güncelliği hakkında eğitim veren akademisyenler ve öğretmen adayı öğrencilerin görüş ve önerilerinin incelenmesi önemlidir.

Öğretmen yetiştirme programları, eğitimde kaliteyi artırma adına kritik unsurlarından biridir. Bu sebeple bu programların iyi bir şekilde planlanması gereklidir. Öğretmen adayı öğrencilerin, mesleki hazırlık sürecinde yalnızca alan bilgisi verilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda pedagojik bilgi birikimi de gerekmektedir (Darling-Hammond, 2012). Bu yüzden pek çok ülkede öğretmenlik, özel öğretim yeterliklerinin de öğretildiği yapılandırılmış ve uygulamayı temele alan programlar ile desteklenmektedir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009). Birçok ülkede öğretmen yetiştirme eğitimleri lisans düzeyinde, bütüncül ve uzun süreli bir formasyon eğitime dayanmaktadır (Sahlberg, 2014). Fakat Türkiye’de öğretmen yetiştirme adına uygulanan pedagojik formasyon eğitimleri, genel olarak eğitim fakültesi dışından sisteme dahil olan mezunlara, kısa süreli sertifika programları ile verilmekte ve bu yapı sık sık ilgili paydaşlar tarafından eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eğitim programları genellikle birkaç dönemlik dersler ile ve sınırlı staj uygulamalarıyla devam etmekte, öğretmen adayı öğrencilerin gerçek sınıflarda tecrübe kazanmaları adına yeteri kadar imkân verilmemektedir (Polat, 2024).

Spor bilimleri fakülteleri, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü dışında antrenörlük, spor yöneticiliği, rekreasyon gibi bünyesinde farklı bölümler de barındırmakta ve bu bölüm mezunlarının önemli bir kısmı öğretmenlik yapabilme hedefleri ile pedagojik formasyon eğitimi görmektedirler. Fakat bu bireylerin gördüğü pedagojik formasyon eğitiminin, spor alanının kendine özgü yapısına, uygulamalı öğrenme süreçlerine ve hareket temelli öğretim stratejilerine ne kadar uygun olup olmadığı, literatürde yeterince incelenmemiştir (Stolz ve Pill, 2014). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimlerine dair deneyim ve beklentileri, bu sürecin onların mesleki kimlik gelişimlerine ne düzeyde katkı sağladığını anlamak açısından önem arz etmektedir. Öğrenciler genel olarak programların sürelerinin kısa olması, uygulama saatlerinin yetersizliği, alanlarına özgü olan içeriklerin eksikliği ve öğretim üyeleri ile kurulan etkileşimlerin sınırlı kalmasından dert yanmaktadırlar (Güngör, 2021). Fakat bu şikayetler pedagojik formasyon eğitimlerinin içeriklerinin belirlenmesi, eksiklerin giderilmesi ve pedagojik formasyon eğitimlerinin yeniden düzenlenmesi adına bir kaynak olarak görülmemektedir.

Yine spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimlerine ilişkin görüşleri; programın içerik kısmı, süresi, disipline özgü yapısı ve öğretmenliğe hazırlık süreçleri açısından önemli verileri ortaya çıkarabilmektedir. Alan uzmanlarının, uygulanan pedagojik formasyon programlarını spor pedagojisi, hareket eğitimi, oyun temelli öğretim gibi bileşenler açısından yetersiz bulduğu gözlemler, eğitimin yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretim uygulamalarında alan temelli pedagojik ilkeler kullanılmadığında, öğretmen adayı öğrencilerin teorik bilgiler ile uygulama becerileri arasında köprü kurmalarının zorlaştığı; bu durumun öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini de doğrudan etkilediği aktarılmaktadır (Sachs, 2001).

Akademisyenler aynı zamanda uygulama süreçlerindeki sorunlara (örneğin uygulama eğitimcilerinin yeterliliği, okul ortamlarının sınırlılıkları ve teorik derslerin soyut kalması gibi) dikkat çekmektedir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009). Ayrıca, spor bilimlerinde görev yapan akademisyenlerin, formasyon eğitimlerinin içeriği, uygulama süreçleri, öğretim elemanlarının yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine hazırlık seviyeleri açısından taşıdığı eksiklikler ile alakalı gözlemleri ve görüşleri literatürde sistemli bir biçimde ele alınmamıştır. Öğrenciler

açısından ise; pedagojik formasyon eğitimlerinin suresi, maliyeti, ders yoğunluğu ve uygulama niteliği açısından etkileri genellikle bireysel deneyimlere dayanmaktadır (Güngör, 2021).

Bu kapsamda; spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ile ğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşlerinin ayrıntılı biçimde bir şekilde incelenmesi; programın niteliğini değerlendirme, sorunlarını belirleme ve alana özgü ğretmen yetiştirme modelleri geliştirme adına büyük önem taşıtmaktadır. Ulusal ğretmen yetiştirme politikalarının yeniden yapılandırılması sürecinde bu iki grubun deneyim ve nerileri, kurumsal ve pedagojik yenilikler adına somut bir veri kaynağı olabilmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

Pedagojik formasyon eğitimi programlarının birer paydaşı ve katılımcısı konumunda bulunan spor bilimleri akademisyenleri ve ğrencilerinin, eğitim uygulamaları ile ilgili algılarını ve tutumlarını inceleyen akademik çalışmaların literatürdeki azlığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi; *“Spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve ğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri, algıları ve tutumları hangi boyuttur?”* olarak belirlenmiştir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve ğrencilerinin, pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ve mevcut pedagojik formasyon eğitimlerinin niteliği ile ilgili son durumun ortaya konmasıdır.

Araştırma dahilinde hem spor bilimleri fakültesi akademisyenlerin hem de spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimlerine dair algı, görüş, beklenti, eleştiri ve nerileri incelenerek, bu programın öğretmenliğe hazırlık süreçlerine ne boyutlarda katkı sunduğu ya da hangi yönleri ile yetersiz kaldığı incelenmek istenmektedir. Bu açıdan bu araştırma; pedagojik formasyon eğitimlerinin spor bilimleri alanına özgü gereksinimleri ne lde karşılayabildiğini ve araştırma katılımcılarının yaşadığı deneyimlerin bu sürece nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca elde edilecek bulgular ile beraber bu araştırma, pedagojik formasyon eğitimlerinin içeriği, süresi, uygulama boyutları ve disipline özgü nitelikleri bakımından yeniden yapılandırılmasına adına öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan bu çalışma hem eğitim politikalarına hem de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine adına spor bilimleri alanına katkı sağlamayı hedefleyen bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranacaktır:

1. Türkiye’de geçerli olan pedagojik formasyon eğitimi politikaları, spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenler ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
2. Spor bilimleri fakülteleri adına uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinin öğrenciler ve akademisyenler açısından mesleki gelişime ve öğretmenliğe hazırlığa katkısı ne boyuttadır?
3. Spor bilimleri fakülteleri adına yürütülmekte olan pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?
4. Spor bilimleri fakülteleri adına uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinin ders içerikleri, akademik ve mesleki yeterlikler açısından ne ölçüde yeterlidir?
5. Pedagojik formasyon eğitimleri kapsamında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin yapısına uygunluğu ne ölçüdedir?
6. Pedagojik formasyon eğitimi programının ders içerikleri, kuramsal ve uygulamalı yönleri açısından nasıl yapılandırılmalıdır?
7. Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan bilgisi, pedagojik yeterliği ve uygulama deneyimi açısından yeterlilik düzeyleri nasıl değerlendirilmektedir?
8. Spor bilimleri fakültelerine pedagojik formasyon eğitimleri hangi bölüm akademisyenleri tarafından verilmelidir ve bu tercihin bilimsel ve mesleki temelleri nelerdir?
9. Pedagojik formasyon eğitimleri ne zaman ve hangi dönemlerde uygulanmalıdır?
10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programının varlığına rağmen, diğer spor bilimleri bölümlerine pedagojik formasyon eğitimi verilmesine ilişkin görüşler nasıl şekillenmektedir?

11. Türkiye’de pedagojik formasyon eğitiminin tüm lisans programlarına açılmasının arkasında yatan olası nedenler nelerdir?
12. Spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinin daha işlevsel ve etkili hale getirilmesine yönelik öneriler nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde önemli bir konuma sahip olan öğretmen yetiştirme süreçleri, sadece bireysel mesleki gelişimi değil aynı zamanda toplumsal dönüşüm sürecini de destekleyen bir yapıdır. Bu açıdan bakıldığında pedagojik formasyon eğitimleri, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olarak gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını hedefleyen önemli bir uygulama olarak göze çarpmaktadır. Özellikle eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden gelecek öğretmen adayları adına bu programların nitelik kısmı ve uygulanabilirlik boyutu daha da önemlidir.

Spor bilimleri fakülteleri, beden eğitimi ve spor öğretmenliği başta olmak üzere farklı alanlara öğretici ve rehber meslek gruplarını mezun etmeyi amaçlamaktadır. Fakat bu fakültelerde eğitim veren akademisyen ve eğitimlerine devam eden öğrencilerin pedagojik formasyon uygulamaları adına deneyimleri, uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve problemler henüz yeterince araştırılmamıştır. Hâlbuki spor alanı, kuramsal bilgiler kadar uygulamayı temel alan öğretim süreçlerini de gerektiren, kendine özgü öğretim yöntemleri ve stratejilerine sahip bir disiplindir. Bu sebeple, spor bilimleri bağlamında formasyon eğitimi uygulamalarının nasıl algılandığı, nasıl işlendiği ve hangi yönlerden geliştirilmesi ve eleştirilmesi gerektiği gibi sorulara yanıtların aranması, alan temelli öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının geliştirilmesi adına son derece kıymetlidir.

Bu araştırma, spor bilimleri fakültelerinde ders veren akademisyenler ile eğitimlerine devam eden öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini inceleyerek, uygulamadaki sorunları belirlemeyi ve çözüm odaklı öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, hem öğretmenliğe hazırlık süreçlerine katkı sunacak hem de pedagojik formasyon programlarının içeriği, yöntemi ve yapısı bakımından daha işlevsel hale getirmek adına bir temel oluşturacaktır.

Bu çalışma aynı zamanda, Türkiye’de son yıllarda sürekli değişim ve dönüşüm gösteren öğretmen yetiştirme politikaları ve pedagojik formasyon eğitimlerinin lisans ile bütünleştirilmesi gibi yapısal sorunlar açısından da güncel bir ihtiyaca cevap vermektedir. Spor bilimleri öğrencileri ve akademisyenlerinin deneyimlerine dayanan bu özgün ve güncel araştırma, alana özgü öğretmen yetiştirme modellerinin geliştirilmesine katkı sunacaktır. Bu yönü ile araştırma, hem ulusal düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesine hem de öğretmen eğitimi uygulamaları alan yazınına katkı sunacak niteliktedir.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmada, çalışmaya katılan spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin uygulanan pedagojik formasyon eğitimi süreçleri ile ilgili tüm sorulara dair gerçekçi, samimi ve kendi deneyimlerine dayanan yanıtlar verdikleri varsayılmıştır. Bu araştırmada aşağıda yer alan maddeler araştırmanın sayılıları olarak kabul edilmektedir:

- Dünya’da ve Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları ile ilgili ulaşılan kaynaklar yeterlidir.
- Araştırmada kullanılan görüşme sorularının, spor bilimleri akademisyenleri ve öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi sağlayacak ve kapsayacak nitelikte olduğu kabul edilmektedir.
- Araştırma katılımcılarının görev yaptıkları ya da eğitim aldıkları spor bilimleri fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının, Türkiye'deki genel uygulamalar ile benzerlik gösterdiği varsayılmıştır.
- Spor bilimleri akademisyenleri ve öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, uygulamada kapsamındaki güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılmasında önemli veriler içerdiği varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında elde edilecek bulguların incelenmesi ve yorumlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı sınırlılıklar vardır. Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde ifade edilmektedir:

- a) Araştırma verileri, nitel araştırma desenine uygun biçimde toplanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.
- b) Araştırma sadece Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Bolu Abant Baysal Üniversitesi'nin spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenler ve öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- c) Bu araştırma zaman açısından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Pedagojik Formasyon Eğitimi; Öğretmenlik mesleğini yerine getirebilme adına gerekli olan öğretim ilkeleri, yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik bilgiler ve beceri unsurlarının kazandırılmasını amaç edinen, çoğunluk ile eğitim fakültesi dışında kalan lisans öğrencilerine yönelik olarak yürütülen bir programdır. Türkiye'de bu eğitim uygulaması, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmekte olan esaslara göre üniversitelerde sürdürülmektedir (MEB, 2019).

Spor Bilimleri Fakültesi; Beden eğitimi öğretmenliği, spor yöneticiliği bölümü, antrenörlük bölümü, rekreasyon bölümü gibi farklı alanlarda eğitim imkânı sunulan, bireylerin sosyal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaç edinen akademik birimlerdir. Bu fakülteler bünyesinde hem kuramsal hem de uygulamalı bölümlerde uzman bireyler yetiştirme hedeflenmektedir (Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 2023).

Nitel Araştırma; Karmaşık sosyal olayları anlama adına, katılımcıların anlam dünyalarını, yaşantılarını ve bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim (Fenomenoloji); Katılımcıların belirli bir olgu ile alakalı olarak yaşam deneyimleri ve bu deneyimlere attettikleri anlamları incelemeye yönelik olan nitel bir araştırma desenlerinden biridir (Edmonds ve Kennedy, 2017).

1.8 İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde “öğretmen yetiştirme süreçleri, pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları ve spor bilimleri fakültelerinde öğretmen yetiştirme” konuları ile ilgili literatür taranmıştır.

1.8.1 Öğretmen Yetiştirme Süreçlerine Kuramsal Bir Bakış

Tarihsel süreç içerisinde öğretmenler, bilgiyi sadece aktaran kişiler olarak adlandırılırken, son dönemlerde “*eğitim mühendisi, uzman, sanatçı*” gibi nitelendirmeler yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi, kendi alanlarında uzmanlaştırılması ve iyi birer eğitim mühendisi olarak yetiştirilmeleri elzemdir. Bu amaç doğrultusunda tüm dünyada çeşitli uygulamalar ile öğretmenliğin sağlam temellere oturtulması adına çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2016).

Öğretmenlik, bilginin sadece aktarımı ile sınırlı kalmayan; aynı zamanda öğrencilerin duygusal, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişim süreçlerini destekleyen çok kapsamlı bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin insan hayatı üzerinde şekillendirici ve değiştirici bir etkisi vardır (Karataş, 2020). Öğretmenlik mesleği, insanlığın gelişimi adına da çok önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin bu önemli rolü, insanların ortak geleceklerinin yapılandırıcısı olmasından dolayıdır. Bu roller, öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin de önemini bizlere göstermektedir. Çünkü eğitimin hedeflerine ulaşması ile öğretmen adaylarının yetiştirilmesi arasında güçlü bir bağ vardır. Bireylerin yetiştirilmesi, toplumların ulus devlet sayılabilmesi adına bir hayli önemli konumda bulunan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve eğitim sistemine katılması oldukça önem arz etmektedir (Nartgün, 2008).

Günümüzde içinde bulunduğumuz çağın eğitim gereksinimleri, eğitim sistemine ve öğretmenlere yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin değişen ihtiyaçları, gelecek kuşakların eğitimi hususundaki yeni yaklaşımlar, öğretmenlere mesleki alanda yeni sorumluluk ve görevler yüklemektedir. Öğretmenler, çağımızda sadece bilgi kazandıran kişiler değil, aynı zamanda dijital yeterlilikleri olan, öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğretene ve hayat boyu öğrenme süreçlerinde model olan insanlardır (Fullan ve Langworthy, 2014). Bu açıdan öğretmenlik, bütünü ile insan yaşamının sorumluluklarını üstlenebilecek yüksek nitelik isteyen bir meslek gurubu olarak kabul görmektedir. Bu bakış açısı, öğretmen adaylarının sürekli olarak gelişime açık olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerinin birey olarak değerli bir varlık olmasının bilinci ile olumlu öğrenme iklimleri oluşturmali, farklı öğrenim ihtiyacı olan öğrencilerini önemsemeli, öğrencilerdeki yaratıcı düşünce ve analitik düşünmeyi geliştiren çalışmalar gerçekleştirmeli, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve tanınmalarına yardım etmelidirler. Aynı zamanda iyi bir iletişimci olabilmeli, eğitimi ve öğretimi etkili bir biçimde planlayabilmeli ve branşa yönelik geniş bir bilgi birikiminin yanında gerekli mesleki becerilere de sahip olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gereklilikleri icra edebilmeleri adına kendilerinden beklenen bu nitelikler, öğretmenlerin yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017).

Bir ülkedeki eğitim sistemlerinin niteliği ve kalitesinin temel unsuru sistemi uygulayan öğretmenlerdir. Öğretmenler bilgi aktaran değil, eğitim sisteminin ana unsurudur. Bu sebep ile onların mesleki donanımları bir hayli önemlidir. Pedagojik formasyon ve öğretmen yetiştirme programları, eğitim uygulamalarının kalitesi ile ilişkilendirilmektedir (Ataç, 2003). Bu sebep ile öğretmen yetiştiren sistemlerdeki tüm paydaşların sürekli değerlendirme süreci içerisinde sorgulanması, bugünün ve gelecek dönemin ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikte öğretmenleri yetiştirme adına iyileştirilmesi sağlanmalıdır (Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin temel gereksinimlerinden birisi olup, insanların ve toplumların gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleği, bilgiyi sadece aktaran konumda olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin bireysel ve sosyolojik gelişimlerini şekillendiren ve onları topluma kazandıran bir rehberlik boyutundadır (Karataş, 2020). Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki yeterlilikler ile geliştirilmesi, yalnızca kişisel bağlamda değil, toplumsal düzeyde de verimli sonuçlar doğurur. Bu sebeple öğretmen yetiştirme süreçleri, tüm ülkelerin eğitim politikalarının odak noktasında yer bulan stratejik bir alandır (Dewey, 1904).

Nitelik sahibi öğretmenler, sadece öğretmeyi bilen değil, aynı zamanda duygusal zekâsı iyi, rehber ve yol gösterici olan, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen kişilerdir. (Şaban, Koçbeker ve Saban, 2006). Güncellenen öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri de "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olarak birbiri ile bağlantılı üç (3) alan, bu alanlar altında on bir (11) yeterlik ve bu yeterlikler ile alakalı altmış beş (65) göstergeden meydana gelmektedir. Sözü edilen yeterlik alanları tablo 1.1'de gösterilmektedir (MEB, 2017).

Tablo 1.1. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları

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

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanılacağı alanlar tablo 1.2'de gösterilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 1.2. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ
• Öğretmenlerin İstihdamı • Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Süreci • Öz Değerlendirme • Performansın Değerlendirmesi • Kariyer Gelişimleri ve Ödüllendirme • Sürekli Mesleki Gelişim • Hizmet Öncesi Dönem Öğretmen Yetiştirme Öğretmenlik Uygulamaları Akademik Derslerin İçeriği

Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri; kültürel, tarihsel ve ideolojik değişiklikler gösterse de genel bakış açısı, öğretmen adaylarının yalnızca akademik olarak değil aynı zamanda sosyal, etik ve teknolojik yönden donatılmış kişiler olarak yetiştirilmesi yönündedir (OECD, 2005). Bu sebep ile öğretmen yetiştirme sistemleri artık sadece yükseköğretim kurumlarında uygulanan kuramsal dersler ile sınırlı kalmamakta; eleştirel düşünme, meslekî gelişim ve uygulama odaklı programlar ile yeniden yapılandırılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme süreçlerinde teori ve uygulama boyutlarında önem verilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler incelendiğinde; girdiler, süreçler ve çıktılar olarak üç temel başlıkta toplanabilir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde, öğretmen adayı kişilerin giriş nitelikleri (öğretmen adayının özellikleri) girdi başlığını oluşturduğu için bu nitelikler önem arz etmektedir (Cidir, 2024).

Dünya’da 1900 ve sonrasında farklı eğitim modellerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu modeller; geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım olarak aktarılmaktadır. Farklı özellikleri bünyesinde barındıran bu modeller eğitimin tamamını ve öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerini etkilemektedir (Güneş, 2016).

1.8.1.1 Dünya Geneline Öğretmen Yetiştirme Politikaları

“Mesleklerin mesleği” olarak adlandırılmayı hak eden bir meslek var ise o da öğretmenlik mesleğidir. Çünkü öğretmenler diğer mesleklerdeki bilişsel ve devinışsel becerilerin öğretilmesinde aktif rol oynayan önemli kişilerdir (Türer, 2006). Küreselleşen dünyada eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmen yetiştirme politikalarını da ilgilendirmektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin odak noktasındadır ve eğitim politikalarının başarılı olabilmesi

öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır. Bu sebeple bazı ülkeler, öğretmen eğitimi politikalarını kendi kültürel, sosyal ve ekonomik durumlarına uygun bir biçimde yeniden düzenlemektedir. Örneğin; Avustralya, İngiltere, ABD, Kanada, Güney Kore, Finlandiya ve Singapur örnekleri, dünyada öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bizlere bazı bilgiler sunmaktadır.

Avustralya'da öğretmen yetiştirme politikaları, geçtiğimiz on yıl içerisinde ciddi reform geçirmiştir. Bu ülkedeki öğretmenlik mesleği niteliklerinin değişmesi, öğretmenlik programlarına geçiş süreçlerinin kolaylaştırılması ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen istihdamı problemlerinin aşılması, öğretmenlik eğitimlerinin odak noktasındadır. Bu süreçte öğretmenliğe hazırlık, sadece akademik bilgiler ile değil aynı zamanda uygulama kabiliyetleri ve sosyal adalet kavramı ile desteklenmiştir (Singh, Hoyte, Heimans ve Exley, 2021). Özellikle 2023 yılı içerisinde Avustralya Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı “Strong Beginnings” adlı rapor, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce niteliklerini artırmayı ve sınıf içi uygulama fırsatlarını genişletmeyi hedefleyen çok kapsamlı öneriler sunmaktadır (Australia Department of Education, 2023). Bu raporda, öğretmen adaylarının alan bilgisi kadar, staj süreçleri ve pedagojik hazırlığa da odaklanmaları gerektiği aktarılmaktadır.

Avustralya'da öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci genel olarak lisans eğitimleri ile başlar ve “Initial Teacher Education (ITE)” olarak isimlendirilen kurumlarda organize edilir. Fakat bu eğitim, sadece pedagojik bilgilerin aktarılmasından ibaret değildir. Bu bilgiler ile beraber öğretmenlerin sosyo-kültürel çeşitliliklere duyarlı kişiler olarak yetiştirilmesini de amaçlamaktadır. Özellikle dezavantajlı ve kırsal bölgelerde öğretmen eksikliğini giderme amacı ile burs programları, yerinde staj uygulamaları ve mentörlük modelleri teşvik edilir (Mills vd., 2025). “National Teacher Workforce Action Plan” isimli politika metninde ise, öğretmenlerin istihdamında yaşanan problemlere çözüm üretmek amacı ile öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin artırılmasına yönelik tedbirler açıklanmıştır. Bu tedbirler içerisinde öğretmen adaylarına burslar, alternatif mesleklerden geçiş imkânları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek programları bulunmaktadır (Australia Department of Education, 2022). Tüm bu politika yaptırımları, Avustralya Devleti'nin öğretmen yetiştirme çalışmalarındaki hem kalitesini yükseltmeye hem de sistemdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çok kapsamlı bir değişim süreci içerisinde olduğunu bizlere göstermektedir.

İngiltere'de ise öğretmenlerin eğitimi, 19. yüzyıldan günümüze kadar çeşitli değişimlere uğramıştır. Özellikle 1980 ve sonrasında, öğretmenlerin yetiştirilmesi politikaları, merkezi hükümetlerin kontrolünü kuvvetlendirme amacıyla değiştirilmiştir. Bu dönemlerde, öğretmenlerin eğitimi adına oluşturulan programlarının yapısı ve içeriğiyle alakalı devletin etkisi güçlendirilmiş, yükseköğretim kurumlarının rolü ise giderek azaltılmıştır (Robinson, 2006). Fakat son yıllarda İngiltere'de öğretmen eğitimi politikaları, okulları merkeze alan eğitim modellerine doğru evrilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen adayı öğrencilerin eğitimlerinin büyük bir bölümünü doğrudan okullarda almalarını önermektedir. Ancak bu model yükseköğretim kurumlarının öğretmenlerin eğitimi aşamalarındaki rolünü zayıflatmış ve öğretmen adayı öğrencilerin teorik bilgileri kazanma fırsatını azaltmıştır (Tillin, 2023).

İngiltere'de öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik politikalar, bazı paydaşlar tarafından eleştirilere maruz kalmaktadır. Özellikle aday öğretmenlerin eğitiminin akademik boyutunun zayıf kalması ve öğretmen adayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişim göstermemesi eleştirilmiştir (Mutton ve Burn, 2024). İngiltere'de 2010'lu yılların başından günümüze kadar benimsenen öğretmen yetiştirme yaklaşımı, öğretmen adayı öğrencilerin eğitimlerinin büyük bir bölümünü okullarda yani uygulama ortamlarında sürdürmeleridir. Bu modelin en bilinen örneği ise; “School Direct” programıdır. Bu model ile öğretmen adayı öğrenciler, akademik bilgilerin büyük bir kısmını okullarda kazandıkları deneyimler ile bütünleştirerek, doğrudan sınıflarda öğrenime devam etmektedirler (England Department for Education, 2022). Bununla beraber, “Teaching Apprenticeship ve Postgraduate Teaching Apprenticeship” gibi alternatif modeller ile farklı branşlardan gelen kişilerin hızlandırılmış eğitimler ile öğretmenlik mesleğine geçiş desteklenmektedir (England Department for Education, 2024).

İngiltere'de öğretmen yetiştiren programların denetimi “Office for Standards in Education (Ofsted)” tarafından sağlanmakta ve eğitim kurumlarının yeterlilik seviyeleri düzenli olarak yayınlanmaktadır (Ofsted, 2024).

Amerika'da ise öğretmenlerin eğitimi ile ilgili ilk kurum olan “Normal Schools”, 1839 yılında Massachusetts'te açılmıştır. Bu okullarda temel pedagojik bilgiler ve sınıf yönetimi becerileri öğretilerek öğretmenliğin planlı bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır. Sonrasında bu kurumlar, üniversitelerin çatısı altına alınarak öğretmenlerin eğitimi, akademik bir tabana oturtulmuştur (Labaree, 2008).

1965 yılı içerisinde çıkarılan “Higher Education Act”, öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik programlara federal bir destek sağlayarak, bilhassa düşük gelir düzeyindeki bölgelere görevlendirilecek öğretmenlerin eğitilmesi amacı ile “Teacher Corps” gibi projelere öncülük etmiştir (U.S. Department of Education, 2001). 1980 yılı ve sonrasında öğretmen ihtiyacının ciddi seviyelere ulaşması ile beraber bir takım alternatif sertifika programları oluşturulmuştur. Bu sertifikasyon programları, geleneksel eğitim metotları dışında, farklı branşlardan gelen kişilerin hızlı bir biçimde öğretmenliğe başlamasını sağlamaktadır (National Center for Education Statistics, 2020).

2001 yılı içerisinde kabul gören “No Child Left Behind Act (NCLB)” ile öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması, öğrencilerin başarıları ile ilişkilendirilmiş performans kriterlerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin eğitiminin çıktılarının denetlenmesine başlanmıştır (U.S. Department of Education, 2001). Bu süreç, öğretmenlerin yetiştirilmesi programlarının standartlaştırılması, performans göstergelerine dayalı değerlendirme yaklaşımlarının öncelenmesi ve akreditasyon çalışmalarının sıklaştırılması gibi etkiler ortaya çıkarmıştır.

2025 yılında federal boyutta öğretmen yetiştirme programlarına sağlanan destekler ciddi oranda azaltılmıştır. Özellikle Trump ve yönetimi, Eğitim Bakanlığı’nın iş gücünü %50 oranında azaltıp, öğretmen eğitimi fonlarında yaklaşık 600 milyon dolar kesintiye gidip, öğretmenlerin eğitiminde merkezî denetimi zayıflatmıştır (The Times, 2025). Bu süreç, eğitim sisteminde özelleşme ve eyalet inisiyatiflerinin daha baskılı duruma gelmesine sebep olmuştur. Öğretmen ihtiyacının artması ile birlikte, geleneksel programlarının dışında alternatif yollar üretilmiştir. “Teachers of Tomorrow” gibi ulusal alanda faaliyet gösteren programlar, öğretmen adayı bireylere kısa sürede, pratik ağırlıklı eğitim fırsatı sunarak öğretmen olma imkânı sağlamaktadır (Teachers of Tomorrow, 2024).

Kanada’da ise öğretmen yetiştirme politikaları, ülkedeki federal yapı sebebi ile eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Bu politikaların oluşmasında, tarihsel süreç kadar; dini, kültürel ve sosyo-politik faktörler de belirleyici roledir. Kanada’da öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci ilk olarak, 1840’lı yılların başında açılan “Normal Schools” ile başlamaktadır. Bu okullarda, özellikle Ontario ve Quebec eyaletlerine öğretmen olacak adaylara yönelik olarak temel pedagojik bilgiler sağlamak amaçlamıştır (Kitchen, 2014).

20. yüzyıl başlarında normal okullar, üniversitelerde kurulan eğitim fakültelerine çevrilmiş ve öğretmenlerin eğitimi süreçleri akademik bir tabana oturtulmuştur. Bu dönüşüm süreci, öğretmen adayı öğrencilerin sadece uygulamaya değil, aynı zamanda teorik bilgilere de dayalı bir eğitimden geçmelerine olanak sağlamıştır (Smyth ve Hamel, 2016). 1990 yılı ve sonrasında, Kanada’da öğretmenlerin yetiştirilmesi politikaları, deregülasyon ve profesyonelleşme arasında bir denge kurma çabası içerisine girmiştir. Eğitim fakültelerinin içeriklerinde yer alan uygulama temelli öğretim yöntemleri, öğrenme psikolojisi ve çok kültürlü eğitimlere dair müfredat içerikleri artırılmıştır (Walker ve Von Bergmann, 2013). Kanada’nın göçmen politikası ve yerli halklar ile ilişkisi, öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerinde kültürel duyarlılık ve çok kültürlü eğitim konularının öneminin artmasına neden olmaktadır. Öğretmen adayları, birbirinden farklı etnik ve sosyo-ekonomik gruplar ile çalışabilecek öğretmen niteliklerini kazanma adına eğitilmektedir (Cochran-Smith vd., 2016).

Güney Kore’de ise öğretmen yetiştirme süreci, ülkedeki sosyo-politik ve ekonomik dönüşümlerle uyumlu bir şekilde zamanla iyileştirilmiş ve bir hayli seçici, merkeziyetçi bir yapıya ulaştırılmıştır. Güney Kore’de öğretmen yetiştirme süreci üç döneme bölünerek incelenebilir. Kuruluş dönemi ve yeniden yapılanma dönemi (1945-1960), kurumsallaşma dönemi ve profesyonelleşme dönemi (1970-1980) ve uluslararasılaşma dönemi ve kalite güvencesi dönemi (1990 ve sonrası) (Lee, 2008; Min, 2021). 1945’te Japon sömürgesinin ülkede bitmesi ile beraber eğitim sistemi radikal bir şekilde tekrardan yapılandırılmıştır. 1949 yılı içerisinde oluşturulan eğitim yasası ile zorunlu hale gelen ilköğretim eğitimleri başlatılmış ve öğretmenlerin yetiştirmesi adına “Normal Okullar” açılmıştır. Bu okullarda, öğretmen adaylarına kısa fakat temel pedagojik eğitimlerin sunulması hedeflemiştir (Facts and Details, 2021). 1970’lerde ekonomik alanda hızlı kalkınma hedefi ile öğretmen eğitimi politikaları sistematik bir biçimde geliştirilmiştir. İlkokul öğretmeni programları dört yıllık lisans eğitimi seviyesine taşınmış ve öğretmen eğitimi süreçlerinin bilimsel zemine dayalı meslekî bir alan olarak yapısı sağlamlaştırılmıştır (Park, 2019). 1982 yılında getirilen düzenlemeler ile bütün ilkokul öğretmenlerinin üniversite mezunu olması zorunlu hale getirilmiştir (Min, 2021). 1990 ve sonrasında Güney Kore, öğretmen yetiştirme uygulamalarında kalite odaklı reform çalışmaları gerçekleştirmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki

eğitim fakülteleri, sadece yüksek başarılı öğrencileri kabul etmiş, öğretmen adaylarının merkezi sınava tabi olması yaygınlaştırılmıştır (K-Developedia, 2025).

Finlandiya’da ise öğretmen yetiştirme eğitimlerinin temeli, 1863 yılında Jyvaskyla’da başlayan “İlk Öğretmen Semineri” ile atılmıştır. Bu seminerler ile dönemin gereksinimlerine uygun, pedagojik ve ahlaki temeli bir model ortaya çıkarılmıştır (Sahlberg, 2014). 1921 yılında oluşturulan zorunlu eğitim yasası ile birlikte 6 yıllık temel eğitim bütün çocuklara zorunlu kılınmıştır. Bu durum, ülkedeki öğretmen gereksinimini ortaya çıkarmış ve ülke genelinde yeni öğretmen yetiştirme merkezlerinin açılması gerekmiştir (Eurydice, 2023). 1968 yılında uygulanan “Temel Eğitim Yasası” ile iki kademeli okul yapısı kaldırılmış ve dokuz yıllık zorunlu temel eğitim uygulaması başlatılmıştır. Bu reform hareketleri, öğretmen eğitimi süreçlerinde de köklü değişiklikler meydana getirmiştir (Aho, Pitkanen ve Sahlberg, 2006). 1974 yılı itibarı ile öğretmen yetiştiren yapılar üniversitelere kaydırılmış ve 1979 yılından sonra tüm öğretmen adaylarının yüksek lisans yapmaları zorunlu olmuştur (OECD, 2019). 1980’li yıllarda öğretmen eğitimi uygulamaları ülkede araştırma temelli bir yapıya dönüşmüştür. Öğretmen adayı öğrencilere sadece pedagojik bilgiler değil aynı zamanda eğitim araştırması yapabilme becerileri de öğretilmiştir (Eklund, 2014). 2000’li yıllarda öğretmenlerin eğitimi, Bologna Süreci ile yeniden düzenlenmiş ve Avrupa yükseköğretim süreçleri ile uyumlu hale getirilmiştir (European Commission, 2019). Finlandiya’daki öğretmenler; müfredat oluşturma, öğrencileri değerlendirme ve sınıf içi pedagoji temelli uygulamalarda yüksek seviyede otonomiye sahiptirler (Niemi, 2016). Bununla beraber öğretmenlik, ülkede rekabetçi ve saygın mesleklerden birisi haline ulaşmıştır. Her yıl öğretmen yetiştiren programlara yapılan başvuru sayıları kontenjanın çok üzerindedir (Sahlberg, 2017).

Singapur’da da öğretmenlerin eğitimi süreçleri 19. yüzyıl başlarında İngilizlerin sömürge yönetimi altında başlamıştır. Bu dönem içerisinde resmi öğretmen yetiştirme kurumları olmadığından, eğitim sistemi içerisinde “Pupil-Teacher” modeli geçerli olmuş, yani çalışan ve başarılı öğrenciler öğretmenlerin yardımcısı olarak eğitilmiştir (Ministry of Education Singapore, 2023). 1973 yılında “Institute of Education (IE)” öğretmen yetiştirmede sınırlı kalan kapasiteye çözüm olarak kurulmuştur. Bu hamle, öğretmen eğitiminin daha sistemli, akademik ve araştırma odaklı hale gelmesine yardımcı olmuştur (Gopinathan ve Loh, 2016). 1991 yılında, IE ile College of Physical Education’in birleşmesi ile “National

Institute of Education (NIE)” kurulmuştur. Nanyang Teknoloji Üniversitesi’ne entegre edilmiştir. Bu gelişme ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin yükseköğretim ile kurumsal bağı güçlendirilmiştir.

Tüm öğretmen eğitimi uygulamaları (anaokulundan liseye kadar) NIE çatısının altında sürdürülmektedir (National Institute of Education, 2020). 2009 yılı içerisinde NIE, "Teacher Education Model for the 21st Century" (TE21) adlı detaylı bir reform hareketi başlatmıştır. Bu reform hareketi ile öğretmen adaylarının etik değerler ile donatılması, yansıtıcı düşünme, öz-yeterlik ve 21. yüzyıl niteliklerine sahip olmalarını hedeflenmiştir (Rajandiran, 2020).

1.8.1.2 Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Türkiye’deki, öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel süreci incelendiğinde öne çıkan ilk gelişme, 1848 yılı içerisinde rüştiyelere öğretmen yetiştirme adına “Darülmualimin” adı ile ilk öğretmen okulunun kurulmasıdır. Bu tarih bağlamında Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemleri 150 yıllık bir geçmişe sahiptir (Aydın, 1998). 15 Kasım 1868 yılında, “Darülmualimin-i Sıbyan” (Erkek İlköğretmen Okulu) açılmış, 1870’te ise açılan “Darülmualimat” (Kız Öğretmen Okulu) ile kadınların da öğretmenlik mesleğine katılımı sağlanmıştır. 1890 yılı içerisinde lise ve dengi olan okulların branş öğretmenlerini yetiştirmede önemli rolleri olan “Darülmualimin-i Âliye” açılmıştır (Bilir, 2011).

1924 yılı içerisinde yürürlüğe giren “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile öğretmen yetiştirme uygulamaları, Millî Eğitim Bakanlığı’nın çatısı altında toplanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında öğretmenlerin yetiştirmesi süreci, sadece akademik değil, toplumsal ve ideolojik kalkınma hedefleri ile sürdürülmüştür (Güçlü, 2013). 1940’ta açılan “Köy Enstitüleri” ile hem öğretmenler hem de toplumsal liderler yetiştirme hedefi olan özgün bir model oluşturulmuştur (Bilir, 2011). 1954 yılında köy enstitülerinin kapatılması ile öğretmenlerin yetiştirmesi süreci merkeziyetçi bir yapıya dönüşmüştür. Bu süreçte “Eğitim Enstitüleri” ve “Yüksek Öğretmen Okulları”, öğretmenlerin temininde ana kaynak olarak görev almışlardır. Fakat siyasi dalgalanmalar ve planlamalarda eksiklikler öğretmen yetiştirme yapılarına saygıyı zedelemiştir (Güçlü, 2013).

1970’lerde ilk kez fen-edebiyat fakülteleri mezunlarına öğretmenlik yapabilmeleri adına pedagojik formasyon eğitimleri verilmeye başlanmıştır (Turan, 2021). 1982 yılında YÖK’ün kurulması ile birlikte öğretmenlerin yetiştirmesi

süreçleri yükseköğretim kurumlarındaki eğitim fakültelerinde devam etmiştir. Bu süreçte öğretmenlik, lisans eğitiminde alınan pedagojik formasyon eğitimi ile birlikte akademik bir meslek standardına girmiştir (Özyar, 2001).

2000’li yıllarda gerçekleştirilen reformlar ile öğretmen yetiştirme programlarının içerik yapıları yenilenmiş, akademisyenlerin niteliği ve okullardaki uygulamalara vurgular yapılmıştır. Fakat pedagojik formasyon eğitimi programlarının çoğalması, atama bekleyen öğretmen sayılarının fazlalaşması ve istihdam gibi problemler günümüzde halen devam etmektedir (Baş ve Nural, 2023). 2010 yılı ve sonrası süreçlerde pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları yeniden yapılandırılmış ve yükseköğretim kurumlarında standartlaştırılmaya gayret edilmiştir. Fakat kontenjanların planlamasındaki belirsizlikler, istihdam fazlası öğretmen adayları ve programlardaki uygulama eksiklikleri hâlen önemli sorunlar olarak görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2016).

1.8.1.3 Pedagojik Yeterlik, Alan Bilgisi ve Genel Kültür Kavramlarının İncelenmesi

“Yeterlik”, bir işi verimli ve etkili bir şekilde biçimde yapabilme adına sahip olunması gereken bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerlerdir (MEB, 2017). Eğitim bilimleri alan yazını incelendiğinde Weinert (2001), OECD (2005) ve Demirel’e (2020) göre yeterlik; bireyin belirli bir görevi etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmesi adına sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünüdür tanımı karşımıza çıkmaktadır.

“Pedagojik yeterlik” ise, öğretmenlerin öğretim süreçlerini nitelikli ve etkin bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme yeteneklerini kapsayan çok kapsamlı bir terimdir. Pedagojik yeterlik, bilgilerin sadece aktarımını değil; öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun öğretim modelleri geliştirme, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanabilme ve öğrenme ortamlarını düzenleyebilme gibi önemli öğretim işlevlerini de yapısında barındıran bir kavramdır (Suciu ve Mata, 2011). Shulman (1987) pedagojik yeterlik kavramını, öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisi ve bu bilgileri öğretebilme becerilerinin birleşimi olarak açıklamaktadır. Ayrıca pedagojik yeterlik kavramı, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını anlama ve bu farklılıklar ışığında öğretimi planlayabilme becerilerini de kapsar. Nitelikli ve donanımlı bir öğretmen, öğrencilerinin öğrenme stillerini, motivasyon durumlarını ve geçmiş bilgi

birikimlerini odağa alarak öğretim süreçlerini kurgulamaktadır. Bu anlamda pedagojik yeterlik; yaratıcılık, esneklik ve problem çözebilme gibi üst düzey öğretimsel beceriler ile de yakından ilişkilidir (Ranta vd., 2023).

OECD'nin raporları incelendiğinde ise pedagojik yeterlik; sadece öğretim tekniklerinin uygulanmasını değil, bununla beraber öğretmenlerin öğrenen profiline göre esneklik göstermesi, dijital materyalleri etkili kullanması ve sınıf içi etkileşimi yapılandırabilmesini de kapsamaktadır (OECD, 2019). Bu yeterlik, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme unsurlarına açık olmaları ve mesleki yeterliklerini sürekli yenilemelerini zorunlu hale getirir (OECD, 2017). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarındaki pedagojik yeterlik, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel yeterlikleri çerçevesi ile uyumlu bir şekilde yapılandırılmakta ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve etik sorumluluk kavramları gibi konularda da yetkin olmasını istemektedir (OECD, 2019).

"Alan bilgisi", öğretmenlerin öğretmeyi planladığı disiplinlere dair derinlemesine bilgi sahibi olmasıdır. Bu terim, öğretmenlerin sadece konuların temel kavramlarını ve ilkelerini bilmesini değil, aynı zamanda bilgi birikimlerini öğrencilerin anlayabileceği seviyede sunabilme yeteneğini de içermektedir. OECD'ye göre, donanımlı öğretmenler, öğrettikleri konulara dair uzman olmanın yanı sıra, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme süreçlerini nasıl değerlendireceklerini ve onlar adına ilgi çeken öğrenme deneyimlerini nasıl planlayacaklarını da bilirler (OECD, 2021). Shulman (1987), nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerini aktarırken, alan bilgisini öğretmenlerin anlatacakları konulara dair derinlemesine bilgi şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitim fakültelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi uygulamalarında verilen dersler, öğretmen adayı öğrencilerin alan ve pedagojik bilgilerini bir araya getirerek uygulamalarını hedeflemektedir. Bu dersler, öğretmen adayı öğrencilerin mesleki kapasitelerini artırma ve öğretim süreçleri içerisinde etkin olmalarını sağlama adına önemlidir (Devecioğlu ve Akdeniz, 2009). Alan bilgisi, öğretmenlerin konuları öğretme stratejilerini kolayca planlamasına, öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini önemseyerek öğretim sürecini uyarlamalarına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini nitelikli bir şekilde yönlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi, alan bilgisi ile

bir araya geldiğinde, öğretmenler konuları öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde sunabilmektedir (Karagöz Akar, 2010).

“Genel kültür”, öğretmen yetiştirme uygulamalarında sadece entelektüel birikimi değil, aynı zamanda mesleki alanda farkındalık ve toplumsal yapıda duyarlılık geliştirme bakımından da önemli bir başlık olarak kabul görmektedir. Özellikle küresel bağlamda genel kültür eğitimleri; eleştirel düşünme, etik kararlar alma, kültürler arası duyarlılık ve çok boyutlu bakış açısı kazanma amaçlarını taşımaktadır (Knowles, Cole ve Presswood, 1994).

Genel kültür, öğretmen adayı öğrencilerin mesleki niteliklerinin ötesinde, eleştirel düşünme becerisi, toplumsal duyarlık, demokratik bilinç kazanma ve entelektüel birikimi amaçlayan ana etmenler arasındadır. Bu dersler içerik bakımından sadece branş ve pedagojik bilgi ile sınırlı kalmayan bir öğretmen profili oluşturma amacı ile kişinin sosyal, tarihi, felsefi ve kültürel kazanımlarına da katkı sağlayacak bir biçimde planlanmalıdır (Demirel, 2020).

Uluslararası öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür; bireylerin toplumlarına katkı sağlayacak bir öğretmen niteliği kazanmasına imkân tanıyacak bir biçimde kurgulanmıştır. Örneğin, Finlandiya’da öğretmen adayı bireyler sadece akademik değil; sanat, felsefe ve etik düşünme üzerine kurulan bir eğitimden geçmektedir (Sahlberg, 2014). Türkiye’de ise genel kültürün bileşenleri genellikle ezberci, sınav odaklı ve merkezi bir biçimde verildiğinden, öğretmenlerin eleştirel bakış açıları ve yaratıcılıklarının gelişimi zordur (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Amerika’da ise “General Education” kapsamında devam eden öğretmen yetiştirme uygulamalarında, öğretmen adayı bireylerin disiplinler arası bilgiye sahip olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Turnbull ve Turnbull, 2000).

1.8.1.4 Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonel Yapısının Analizi

Öğretmenlik mesleği, tarihsel süreç içerisinde hizmeti merkeze alan işlevinden ayrılarak, kurumsallaşan bir yapıya sahip bir mesleğe dönüşmüştür. Profesyonel bir meslek olabilmenin temel kuralları arasında, uzmanlık bilgisine dayalı eğitim, etik ilkelere bağlılık, mesleki gelişim, örgütlenme ve özerklik yer almaktadır (Yeom ve Ginsburg, 2007). Özellikle gelişmiş toplumlarda öğretmenlik mesleği, tıp ve hukuk gibi yüksek seviyelerde etik sorumluluk ve uzmanlaşma isteyen branşlar ile aynı profesyonel yapıda görülmektedir (Darling-Hammond ve Bransford, 2007; Sahlberg, 2014)

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel yapısı, sadece teknik bilgi temelli değil, aynı zamanda meslek kimliği ve öğretmenlerin sahip oldukları etik, kültürel ve sorumluluklarla da alakalıdır (Ünsal, 2021; Ersoy, 2018). Sachs (2001), öğretmenlik mesleğinin profesyonel yapısını “gerçekleştirilen görevin ötesinde, ne şekilde yapıldığı ve bu süreçlerin kimlik inşası ile nasıl ilişkilendiği” boyutunda değerlendirir. Bu görüşe göre, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran bireyler değil aynı zamanda öğrenen topluluklarının etik liderleri olduğu da söylenebilmektedir.

Türkiye’de ise öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak gelişmesinde birtakım engeller bulunmaktadır. Güven (2010), Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin hâlâ yarı-profesyonel yapıda olduğunu; karar alma, mesleki özerklik süreçlerine katılım ve güçlü bir meslek etiği gibi profesyonellikle alakalı unsurların yeteri kadar kurumsallaşmadığını aktarmaktadır. Yine benzer bir çalışmada Gencer (2023), öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlık ve profesyonel özerklik algısının, merkeziyetçi yönetimler ve denetim odaklı yapılar sebebi ile zayıfladığını dile getirmektedir.

Diğer bir taraftan, küresel boyutta gerçekleştirilen reform hareketleri öğretmenlik mesleğinin profesyonel yapısını güçlendirme adına bütüncül yaklaşımlar üretmektedir. Örneğin; Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmen yetiştirme programları; yüksek seçicilik, araştırmaya dayalı uygulamalar ve güçlü mesleki etik ile desteklenmektedir (Yeom ve Ginsburg, 2007).

1.8.1.5 Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı Koordinasyonunda Yürütülen Politikalar

1981 yılı içerisinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının yapısını düzenleyen, denetimini yapan ve üst politika çerçevelerini yöneten bir kamu kuruluşudur. Bu kurul, yükseköğretim basamağının merkezi bir yapı içerisinde koordinasyonunu ve planlanmasını sağlar (Yükseköğretim Kurulu, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye’de eğitim sisteminin planlanması, yürütülmesi, denetimi ve gelişiminden sorumlu anayasa temelli bir kamu kurumudur. MEB, anayasa temelli bir yapı olarak eğitim politikalarının belirleyicisi ve uygulayıcısı konumundadır (Çapa, 2014). MEB’in asli görevleri; örgün ve yaygın eğitimi planlama, öğretim programlarını oluşturma, öğretmen ve eğitim

personeli istihdamı, eğitim yatırımlarını planlama ve toplumsal ihtiyaçları göz önünde tutan yeni eğitim politikaları geliştirmektir (Cankar ve Taş, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları konusunda bir iş birliği bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin kurumsal çerçevesi, 1982 yılı içerisinde yürürlüğe alınan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ciddi bir değişime uğramıştır. Bu değişim ile birlikte, öğretmenlerin yetiştirmesi görevi Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alınıp YÖK koordinasyonunda üniversitelerin ilgili bölümlerine devredilmiştir. Bu değişim, öğretmen yetiştirme eğitimlerinin bilimsel temellere dayalı olarak yükseköğretim kurumları içerisinde gerçekleştirilmesini hedeflemiştir (Dağlı, 2006). Günümüzde öğretmenlik uygulamaları, MEB ve YÖK iş birlikleri ile yayımlanan 2021 tarihli “Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi” kapsamında sürdürülmektedir. Bu yönerge ile öğretmen adayı öğrencilerin okullarda gerçekleştireceği stajların planlanması, rehber öğretmenler eşliğinde takip edilmesi ve değerlendirilmesi bir sisteme oturtulmuştur (MEB ve YÖK, 2021). Böylece yükseköğretim kurumları ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar arasında iş birliği süreci netleştirilmiştir.

MEB ve YÖK arasında eşgüdüm problemleri de bulunmaktadır. Bu durum zaman zaman zaman zaman öğretmenlik programları içerisinde plansız gerçekleşen müfredat değişikliklerine sebep olabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerinde pedagojik formasyon programının niteliğini zayıflatan ciddi bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Polat, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın oluşturduğu “Millî Eğitim Akademisi (MEA)”, YÖK ile farklı bir eşgüdüm problemini de beraberinde getirmiştir. Karataş (2024); konu ile ilgili olarak yeni yasa teklifinin sunduğu yapısal düzenlemelerin özellikle öğretmen yetiştiren üniversiteler üzerindeki etkilerini ele aldığı çalışmasında; Millî Eğitim Akademisi’nin kurulması ile birlikte, öğretmen adaylarına verilen formasyon eğitimlerinin artık üniversiteler dışında bir merkezden verilmesinin, yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme süreçlerindeki rolünü belirsizleştirdiğini dile getirmiştir. Bu durum, YÖK ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında sağlanan koordinasyonun nasıl devam edeceğine dair tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

1.8.2 Pedagojik Formasyon Eğitimi: Kavram Amaç ve Tarihsel Gelişim

Pedagojik formasyon eğitimi; öğretmen adayı öğrencilere pedagojik bilgi, öğrenme teorileri, sınıf yönetimi ve uygulama ve öğretim becerilerini öğretmeyi hedefleyen sistematik bir eğitim yapısıdır (Wilson, Dudley, Dutton, Preval-Mann ve Paulsen, 2023). Uluslararası eğitim yapılarında genel olarak “pre-service teacher education” veya “teaching certification” olarak adlandırılan bu uygulama, öğretmen eğitimlerinin akademik zeminden başlayarak meslek ile ilgili yeterliliğe uzanan bütüncül sürecini ifade eder (Wolf, Rothland ve Brauch, 2022). Bu formasyon eğitimleri, teorik bilgileri pratik yapılarda uygulamaya çevirerek öğretmen niteliklerini arttırmayı amaçlamaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlerin sadece alan bilgisi değil, pedagojik uygulama becerilerine de sahip olması gerektiği fikrinden ortaya çıkmıştır. Bu fikir ilk defa 17. yüzyılda Fransa’da, öğretmenleri pedagojik olarak geliştirme amacı ile açılan normal okullar (Ecole Normale) çatısı altında kurumsal yapıya oturtulmuştur (LibreTexts, 2021). 19. yüzyılda ise Amerika’da geliştirilen öğretmen yetiştirme modeli ilk önce, “Normal Okullar”, sonrasında “Öğretmen Kolejlere” ve son olarak “Üniversite Tabanlı Eğitim Fakülteleri” olarak şekillendirilmiştir (Labaree, 2008).

20. yüzyılın sonlarında pek çok Avrupa devleti öğretmen yetiştirme yapılarını üniversitelere bütünleşmiştir. Örneğin Almanya’da öğretmen adayı öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimlerinin ilk bölümünü üniversitelerde tamamlamakta, ikinci bölümde ise staj odaklı uygulama eğitimleri ile almaktadırlar (Wolf, Rothland ve Brauch, 2022). Avrupa ülkelerinde (özellikle İspanya ve Fransa’da) ise pedagojik formasyon eğitimleri, lisans eğitimi sonrası zorunlu yüksek lisans programlarında sunulmaktadır (Ries, Yanes Cabrera ve Gonzalez Carriedo, 2016).

Bu tarihsel dönüşüm süreci, öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması kadar, pedagojik bilgiye duyulan ihtiyacın evrensel boyutta kabul edildiğini de ortaya koymaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, pedagojik formasyon eğitimlerinin içerik bakımından zayıf olduğu, özellikle de disiplinler arası yeterliklerde gelişim göstermesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Wilson, Dudley, Dutton, Preval-Mann ve Paulsen, 2023).

1.8.2.1 Pedagojik Formasyonun Tanımı ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Önemi

Pedagojik formasyon; öğretmen adaylarına pedagojik donanım, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi modelleri ve uygulama becerileri kazandırmayı hedefleyen yapılandırılmış bir lisansüstü eğitimi ya da sertifikasyon programıdır (Yıldırım ve Köse, 2023). Aynı zamanda pedagojik formasyon, lisans seviyesinde öğretmenlik eğitimi dersleri almamış (eğitim fakültesi mezunu olmayan) kişilerin, öğretmenliği icra edebilmesi adına ihtiyaç duyduğu pedagojik bilgi, beceri ve değerleri aktarmayı hedefleyen bir programdır (Turan, 2021). Türkiye’de bu eğitim programları başta fen-edebiyat fakültesi öğrencileri olmak üzere farklı branşlardaki bireyleri öğretmenliğe hazırlama adına verilmektedir (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Ulubey ve Yıldırım (2017), formasyon eğitimi programlarının eğitim bilimi, özel öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı ve teorik derslerden meydana geldiğini aktarmışlardır. YÖK’e göre (2023), pedagojik formasyon eğitimi öğretmenliğe temel oluşturan lisans programı mezunlarına yönelik olarak uzun süredir verilmekte olan pedagojiyle alakalı kazanımları bünyesinde barındıran bir sertifika programıdır. Pedagojik formasyon eğitimleri, öğretmenlik mesleği adına ön koşul olmakla beraber, öğretmen adaylarının mesleğe başlamaları adına alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek kısımlarını kapsayan Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) ilgili puan türünden, branşa belirlenen puanı almaları ve aday öğretmenliği başarı ile bitirmeleri gerekmektedir (YÖK, 2023).

Uluslararası boyuttaki öğretmen yetiştirme programlarında da benzer yapılar görülmekte olup öğretimsel bilgi ile mesleki becerileri birleştiren sertifika programları, öğretmen kalitesini yükseltmek adına yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Wilson, Dudley, Dutton, Preval-Mann ve Paulsen, 2023). Avrupa’da pedagojik formasyon programları yalnızca didaktik yeterlilikleri değil, demokratik değerler, kültürel yeterlik ve eleştirel düşünmeyi de içerecek bir biçimde disiplinler arası yaklaşımlarla uygulanmaktadır (Ecker, 2018; Ranta vd., 2023). Ayrıca, öğretmen adayı öğrencilerin, eğitimin sadece ilk bölümünde değil, mezuniyetten sonra da mentörlük ve mesleki destek sistemleri ile takip edilmesi gerektiği pek çok Avrupa ülkesinde kabul edilen bir düşüncedir (Department For Education, 2021).

Pedagojik formasyon programları öğretmenlikte ayrı bir öneme sahiptir. Pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleğindeki hem pedagojik bilgi hem de uygulama boyutlarını destekleyerek öğretmenlerin sınıf içi etkinlik becerilerini sistematik bir biçimde geliştirilmesine yardım eder. Özellikle spor bilimleri pedagojisi ile yoğurulmuş öğretim teknikleri, aday öğrencilerin hem kuramsal bilgileri daha anlamlı hale getirmesini sağlar hem de bu bilgileri kendi meslekleri ile alakalı uygulamalara aktarmalarını kolaylaştırmaktadır (Casey ve Kirk, 2020). Bu sebeple disiplinler arası bağ kurulan öğretim sistemlerinin benimsenmesi, eğitim bilimleri derslerinin spor bilimleri fakültelerindeki işlevselliği artırma adına da önemli arz etmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimleri, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendi sınıf çalışmalarında davranışsal bir dönüşüme tabi olmalarına da katkı sağlar. Learning Policy Institute'in 35 nicel çalışmadan oluşan raporu, yapılandırılmış formasyon programlarının hem öğretmen pratiklerini hem de öğrenci gelişimini iyileştirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Yine online ve karma öğretim ortamları içerisinde etkili pedagojik formasyon eğitimleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli, öğrenme-odaklı yaklaşımlar geliştirebilmelerini desteklemektedir. Finlandiya'da gerçekleştirilmiş bir çalışmada da öğretmenlerin pedagojik sertifikasyona sahip olmasının hem bilgilerin aktarımı hem de öğrenci katılımını sağlama bakımından dijital materyalleri anlamlı bir şekilde kullanımlarının arttığı sonucu çıkmıştır (Haarala-Muhonen vd., 2023).

1.8.2.2 Türkiye’de Pedagojik Formasyon Uygulamalarının Tarihçesi

Cumhuriyet’in ilanı ile beraber 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile öğretmen yetiştirme çalışmaları devlet tarafından yürütölmeye başlanmıştır. 1930’lu yıllarda “Köy Muallim Mektepleri” ve 1940’lı yıllarda “Köy Enstitöleri” gibi modeller, pedagojik formasyon uygulamalarına dayalı bir eğitim modelini merkeze almıştır (Odabaş, 2010).

Türkiye’de ilk pedagojik formasyon eğitimi; 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile MEB’in öğretmen niteliklerini belirlemede yetkili kılınmasından sonra, 1979 yılı içerisinde MEB tarafından yükseköğretim kurumlarına standart bir program olarak yollanmış ve bütönlük sağlanması istenmiştir (Turan, 2021). 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile

öğretmen yetiştirme uygulamaları tekrardan yapılandırılmış, eğitim enstitülerinin yerine eğitim fakülteleri kurulmuştur (Ayvaz Tuncel, 2016). 1997'de pedagojik formasyon, tezsiz yüksek lisans programlarına entegre edilmiştir. 1998 yılında MEB ve YÖK iş birliği ile planlanan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültesi Programları” çerçevesinde, tüm öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi alması zorunlu hale getirilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014). Bu düzenleme, öğretmenlik mesleği adına pedagojik yeterliğin evrensel bir nitelik olduğunu vurgulayan ilk sistematik adımdır.

2010 ve sonrasında artan öğretmen ihtiyacı ve öğretmen açıkları çerçevesinde formasyon eğitimi programları yeniden yapılandırılmış ve bir sertifika programı olarak üniversitelerde açılmaya başlanmıştır. Bu süreçte pedagojik formasyon, lisans mezunları için alternatif bir öğretmenlik süreci haline gelmiştir. 2014 yılında ise eğitim fakültelerinin doğrudan formasyon eğitimi vermesi yönünde yeniden yapılandırılmıştır. 2021 yılında yayımlanan yeni yönerge ile staj ve uygulama süreçleri de sistematik hâle getirilmiştir. 2020 sonrasında pedagojik formasyon sertifika programları bazı dönemlerde kaldırılmış, ardından yeniden açılmıştır. 2023 yılı itibarıyla YÖK'ün açıkladığı yeni modelde formasyon eğitiminin lisansüstü düzeye taşınması planlanmaktadır. Bu değişimler, pedagojik formasyonun yükseköğretimdeki yerini ve öğretmenlik mesleği için ne ölçüde zorunlu olması gerektiği tartışmalarını gündeme getirmiştir (Yıldırım ve Köse, 2023; YÖK, 2023).

YÖK'ün 2023 yılında yayımladığı “Pedagojik Formasyona Dair Açıklama” metni içerisinde yeni pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu metine göre (YÖK, 2023):

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları" ekinde bulunan öğretmen yetiştiren fakültelerin dışında formasyon eğitimi alınabilecek branşlardaki öğrenciler pedagojik formasyon eğitimlerine katılabileceklerdir.
- Aday öğrenciler, kayıtlı oldukları programların örgün eğitim-öğretim süreçleri içerisinde seçmeli ders olarak 3. yarıyıldan itibaren bu dersleri alabileceklerdir.

- Pedagojik formasyon eğitimi derslerini doktora ya da doçentlik alanı Eğitim Yönetimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dallarından olan ve ilgili üniversitelerin kadrosunda bulunan öğretim elemanları verebilecektir.
- Eğer üniversitelerde eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri bölümü yok ise, pedagojik formasyon derslerini vermeye yeterliği olan doktoralı öğretim elemanlarının görevlendirmesi yapıp, Yükseköğretim Kurulu'ndan izin alındığı takdirde pedagojik formasyon eğitimleri verebilecektir. Aynı zamanda kendi bünyesinde eğitim/edim bilimleri fakültesi ya da eğitim bilimleri bölümü olmayan yükseköğretim kurumu öğrencileri, pedagojik formasyon eğitimi verilen ildeki farklı bir üniversite eğer kabul ederse ilgili üniversiteden de formasyon derslerini alabilecektir.
- Üniversitelerin kendi kadrolarında olması şartı ile Eğitim Yönetimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dalları içerisinde toplam en az 5 (beş) öğretim elemanı olan üniversiteler Yükseköğretim Kurulu izni ile kendi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verebilecektir.
- Öğrenim sürecinde pedagojik formasyon eğitimlerini diğer üniversitelerde olduğu gibi, vakıf üniversiteleri de verebilecektir.
- Pedagojik formasyon eğitimleri uzaktan eğitim yolu ile verilebilecektir. Yükseköğretim Kurumlarında “Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” temelli olarak her programın her yarıyılındaki derslerin AKTS kredilerine göre en fazla %30'u uzaktan öğretim ile verilebilmektedir. İlgili dönem içerisinde seçmeli ders şeklinde açılacak olan pedagojik formasyon eğitimi dersleri bu uygulama kapsamında (özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması dersi gibi uygulamalı dersler hariç) değerlendirilebilecektir.
- Pedagojik formasyon eğitimi dersleri, öğrencilerin transkriptlerine seçmeli ders olarak aldıklarından dolayı dahil edilebilecektir. Mezuniyet ortalamalarına da dâhil edilebilecektir. Diplomalarının arkasına “*Pedagojik formasyon eğitimi tamamlamıştır.*” ifadesi de yazılacaktır.
- Pedagojik formasyonda tablo 1.3'te yer alan dersler verilmektedir:

Tablo 1.3. Pedagojik formasyon eğitimi dersleri

DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	3	0	3	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	4
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	1	8	5	10
GENEL TOPLAM	23	8	27	40

- Pedagojik formasyon eğitimi derslerini almak öğrencilerin kendi inisiyatifine bağlıdır. Fakat tümünü tamamlamayan aday öğrencilerin diplomalarında bu eğitimi tamamladıklarına dair ifade yazılmayacak, öğrencilerin sadece transkriptlerinde aldıkları dersler bulunacaktır.
- Uzaktan öğretim ve açık öğretim programlarına kayıtlı öğrenciler ise mezun olduktan sonra “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” ya da “Öğretmenlik Mesleği Tezsiz Yüksek Lisans” programlarına başvuru yapabileceklerdir.
- Mezun olan ve halen pedagojik formasyon eğitimlerine devam eden öğrenciler adına pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı uygulamalarında herhangi bir değişiklik yoktur.
- Mezunlar adına uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinde bir öğretim yılı içerisinde sadece bir yarıyılta öğrenci kabulü olacak olup iki dönemde de ayrı ayrı öğrenci kabulü olmayacaktır.

1.8.2.3 Milli Eğitim Akademisi (Öğretmen Akademileri)

Pedagojik formasyon eğitimleri ile beraber 2024 yılı içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme amacı ile kendi bünyesinde “Milli Eğitim Akademisi (MEA)” sistemini kurmuştur.

Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi politikalarının tekrardan yapılandırılması bağlamında önem arz eden Milli Eğitim Akademileri öğretmenliğe hazırlık sürecinde yeni bir paradigma sunmayı hedeflemektedir. 2024 yılında çıkarılan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile oluşturulan bu sistem, öğretmen

adaylarının pedagojik ve mesleki yeterliliklerini sistematik olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (Polat, 2024). Milli Eğitim Akademisi'nin kuruluş amaçları; öğretmenlerin mesleki alanda gelişimlerini destekleme, eğitim süreçlerinin kalitesini artırma ve modern eğitim tekniklerini öğretmen adaylarına kazandırma. Bu akademinin vizyon ve misyonu ise şöyle belirlenmiştir (MEA, 2024):

“Geleceğin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenler yetiştirerek eğitim sektöründe kaliteyi artırma.”

Türkiye'nin eğitimde sistemindeki yenilik ve dönüşüm sürecinde Milli Eğitim Akademisi'nin çığır açabilecek bir rolde olduğu ifade edilmiştir. Ülkedeki eğitim politikalarının oluşturulması ve bu eğitim politikalarının eğitim alanında etkili bir şekilde uygulanması, eğitimin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminin desteklenmesi gibi kritik görevler üstlenen bu akademinin, Türkiye'nin eğitim sistemindeki geleceğinde stratejik bir görevi olduğu aktarılmaktadır (MEA, 2024).

Bu akademilerin en büyük gücünün, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin sürekli gelişimlerini teşvik etmesi olduğu dile getirilmektedir. Profesyonel eğitimler, yeni pedagoji yaklaşımlarının öğrenilmesi ve uygulanması, teknolojinin eğitim sisteminde etkili kullanımı gibi boyutlarda öğretmen becerilerini güçlendirdiği aktarılmaktadır. Bu neticede, sınıflarda öğrencilere yönelik daha etkili bir öğrenme ortamının sunulması ve toplumdaki genel eğitim kalitesinin artırılması planlanmaktadır (MEA, 2024). Polat (2024), Milli Eğitim Akademileri'nin açılmasının öğretmenliğe geçişte sürecinde bir filtre görevi almasının hedeflendiğini ve bu yönü ile mesleki profesyonellik özelliğini güçlendirdiğini aktarmaktadır.

Eleştirel bir boyutta sürece bakan Dönmez (2024) ise, Milli Eğitim Akademi'sinin yükseköğretim kurumlarını bilgi üretim sürecinden kopuk bir mesleki eğitime dönüştürme riskini taşıdığını; öğretmen yetiştirme süreçlerinde yükseköğretim kuramlarının rolünü zayıflatabileceğini ve öğretmenlik mesleğinin yükseköğretim kurumlarından uzaklaşmasına sebebiyet verilebileceğini dile getirmektedir. Fakat bu akademilerin aynı zamanda toplumdaki çeşitli kesimlerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirilmesi bakımından da kilit bir rol oynadığı; günümüz gereksinimlerini karşılayabilen, sürdürülebilir ve yenilikçi

eğitim önerileri üzerinde çalışırken, eğitim sisteminde eşitlik ve adalet ilkelerini de merkeze alacağı aktarılmıştır (MEA, 2024).

Milli Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce mesleki yeterliliklerini artırma adına planlanmıştır. Bu akademide, öğretmen adaylarının teorik bilgileri, uygulamalı eğitimler ile pekiştirerek öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sağlanmaktadır. Akademiye başvurular, online olarak yapılmakta olup, adayların başvuruları Millî Eğitim Bakanlığı'nın web sitesi üzerinden belirli KPSS puanı şartına göre değerlendirilmektedir. Mezuniyete bağlı olarak, eğitim fakültesi mezunları adına 3, diğer fakültelerden mezunlara ise 4 dönem sürecek bir eğitim verilmektedir. Eğitimler sonunda adaylar sözleşmeli öğretmen olarak öğretmenliğe atanma hakkı elde etmektedir. Eğitimlerde, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyen dersler, uygulamalı atölyeler, seminerler ve rehberlik hizmetleri bulunmaktadır (MEA, 2024).

İçerik olarak bakıldığında derslerde, “Eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve mesleki gelişimi” destekleyen konular ele alınır. Süre olarak incelendiğinde ise akademi; eğitim fakültesi mezunları adına 10-14 hafta, diğer fakülte mezunları adına daha uzun bir sürede planlanmıştır (MEA, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Akademileri kapsamında eğitim görecektir öğretmen adaylarına destek ve kaynaklar da sunmaktadır. Bunlar;

- Danışmanlık hizmeti,
- Mentörlük programı,
- Online kütüphaneler,
- Eğitim materyalleri,
- Seminer ve atölyeler,
- Sigorta ve sosyal haklar,
- Yol ve konaklama yardımlarıdır (MEA, 2024).

Milli Eğitim Akademisi kapsamında, “Öğretmen Akademileri” açılması planlanmaktadır. Bu akademilerin amacı (Öğretmen Akademileri, 2024);

“Duygu, düşünce ve davranışta güzeli arayan; Anadolu’nun binlerce yıllık medeniyetinin aklıselim, kalbi selim, zevkiselim seslenişinin günümüze sunduğu çağrıya kulak verecek nesilleri yetiştiren çelebi öğretmenlerin kişisel, sosyal ve kültürel yönden gelişimlerinin desteklenmesidir.”

Bu akademilerin genel esasları ise şöyledir (Öğretmen Akademileri, 2024):

- a) Öğretmen akademileri, il milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda açılmakta ve yürütülmektedir.
- b) İl milli eğitim müdürlükleri tarafından il genel koordinatörü ve ilde açılan her akademi adına bir akademi koordinatörü görevlendirilir. Görevlendirilen bu kişilerden il yürütme komisyonu oluşturulur.
- c) Açılan her akademi adına bir akademi danışmanı ile iş birliği yapılır.
- d) Akademiler ile ilgili tüm süreç “Öğretmen Akademileri İl Eylem Planı” kapsamında sürdürülür.
- e) İl milli eğitim müdürlükleri, öğretmen akademileri kapsamında kamu kurum/kuruluşları veyahut sivil toplum kuruluşları ile yerel ya da ulusal düzeyde iş birliği yapılabilir.
- f) Öğretmen akademileri ile ilgili duyuru ve haberler, il milli eğitim müdürlüklerinin kurumsal web siteleri aracılığı ile yayımlanabileceği gibi il millî eğitim müdürlükleri öğretmen akademilerine yeni özel bir web sitesi de açabilir. Web sitesinde yayımlanacak haberler ile öğretmen akademilerinin görünürlüğü artırılır.

İllerde açılabilecek öğretmen akademilerinde belirli önerilen konu başlıkları bulunmaktadır. Bunlar; “edebiyat akademisi, müzik akademisi, şehir ve kültür akademisi vb.” şeklinde örneklendirilmiş fakat konu başlıklarının belirlenmesi il yürütme komisyonları tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmen akademilerine başvuru ve kabul esasları ise şu şekilde değerlendirilir (Öğretmen Akademileri, 2024):

- a) İl milli eğitim müdürlüğü tarafından onaylanan akademi programları web sitelerinde ilan olunur ve resmî yazıyla eğitim kurumlarına iletilir.
- b) Aday kişiler, duyuru yapılan akademi programlarını inceler ve katılma talebinde bulunduğu akademiye belirler.
- c) Adayların başvuru süreçleri ilgili web siteleri üzerinden gönüllülük esasına dayalı alınır ve aynı web sayfasından sonuçlar ilan olunur.
- d) Adaylar, farklı günlerde ve saatlerde gerçekleştirilen birden çok akademi programına katılma adına başvuru yapabilir.

Öğretmen akademilerinin uygulama esasları ise şu şekilde ifade edilebilir (Öğretmen Akademileri, 2024):

- a) Öğretmen akademileri, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde dönemlik ya da yıllık olarak açılabilir. Haftalık periyotlar ile sürdürülür.
- b) Eğitim-öğretim yılınca ya da dönemlik açılmış olan akademi programlarına devam gereklidir. Geçerli mazereti olmayan devamsızlık süreci, akademinin toplam süresinin beşte birinden fazla olmamalıdır.
- c) İl milli eğitim müdürlüklerince eğitim-öğretim yılınca ya da dönemlik açılmış olan akademilere katılan adaylara “Akademi Belgesi” verilir.
- d) İllerde, sadece kılavuz içerisinde önerilen akademiler açılacaktır.
- e) Akademi programları kapsamında, kılavuz içerisinde sunulan konulara yer verilebileceği gibi il yürütme komisyonunun belirleyeceği konulara da yer verilebilir.
- f) Her akademi programı en az 10 kişi, en çok 50 kişiyle açılabilir.
- g) Akademideki faaliyetler ders dışı zaman dilimlerinde yapılır.
- h) Katılımcıların akademilere devam etmesi esastır.
- i) Akademi üyesi katılımcılar haricinde arzu edenler kişiler de katılmak istedikleri programlara dâhil olabilirler.
- j) Akademideki faaliyetler; öncelik ile tarihî mekânlar, kütüphaneler, müzeler ya da sosyal tesislerde düzenlenir. Programların içeriğine uygun olan diğer alanlarda da faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Milli Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirmede ciddi bir dönüşümü amaçlamaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğine geçiş sürecini daha kaliteli ve denetim odaklı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Fakat bu sistemin başarısı, eğitimin niteliği, eğitimcilerin uzmanlığı ve sürecin şeffaflığına bağlı olacaktır.

1.8.2.4 Pedagojik Formasyonun Eleştirileri ve Dönüşüm Süreçleri

Yıldırım ve Köse (2023), pedagojik formasyon programlarının tarihsel sürecine dikkat çekerek öğretmen yetiştirme modellerinde tutarlılık ve kalite eksikliklerinin olduğunu, çeşitli dönemlerde içerik değişikliklerinin işlevselliği azalttığını dile getirmektedirler. Benzer şekilde Wolf, Rothland ve Brauch (2022), eğitim fakültelerinin uygulama süreçlerinde tutarlı bir kalite süreci olmadığından öğretmen adaylarının pratik yeterlik kazanamadığını aktarmışlardır. Wilson, Dudley, Dutton, Preval-Mann ve Paulsen (2023) ise formasyon sürecinin mesleki bilgi yapısını geliştirmeye katkı sağladığını ancak disiplinler arası yeterliklerde yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Öğrenciler tarafından düşünüldüğünde pedagojik formasyon programları genellikle; "gereksiz", "yetersiz" ve "plansız" olarak görülmektedir. Konu ile ilgili alandaki çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin genellikle uygulama temelli eğitimlerde eksik kaldığı ve teorik eğitimler ile yetindiklerine yönelik eleştiriler ortaya çıkmaktadır (Öztürk Akar, 2018; Çiçek Sağlam, 2015; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Farklı alan araştırmalarında ise öğrenciler, programların süresinin kısalığı, içeriklerin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından şikâyetçidirler (Öztürk Akar, 2018; Kiraz ve Dursun, 2015; Temel, Altinkök ve Kayışoğlu, 2016). Araştırmalar, formasyon eğitime devam öğrencilerin bu eğitimleri büyük ölçüde zorunluluktan aldıklarını, kariyer geçişi aracı olarak gördüklerini ve resmi bir formalite biçiminde algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015). Bu durum, formasyon programının derin öğrenme, eleştirel düşünme ve mesleki kimlik geliştirme gibi uzun vadeli hedeflerinden sapmasına neden olmaktadır.

Formasyon eğitimi programlarında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersleri, öğretmen adaylarının okul ortamında deneyim kazanmalarını hedeflemektedir. Ancak bu uygulamaların çoğu zaman, teoriden kopuk, plansız ve rehbersiz gerçekleştirildiği aktarılmaktadır (Temel, Altinkök ve Kayışoğlu, 2016). Gözlem ve uygulama süreçlerinde sistematik geri bildirimlerin verilmemesi, öğrencilerin mesleki gelişimlerini desteklemede önemli bir boşluk yaratmaktadır (Biber ve Tuna, 2015).

Akademisyenler ve eğitim yöneticileri ise, formasyon eğitimi programlarının içerik yönünden zayıf olduğunu; bilgi ve becerilerin hızlı ve yüzeysel aktarıldığını dile getirmişlerdir. Balıkesir Üniversitesi’nde gerçekleştirilen bir araştırmada akademisyenler, pedagojik formasyon programlarının süresinin kısa oluşuna, öğretim elemanı sayılarının yetersizliğine ve uygulama derslerinin içeriklerinin etkisizliğine yoğun eleştiriler getirmişlerdir (Kurnazoğlu Atmaca, 2019).

Formasyon eğitimi programlarının yaygınlaştırılması ve kontenjanlarının artırılması, 2010 yılı ve sonrası dönemde öğretmenlik mesleğini daha kolay erişilebilir hale getirmiştir. Bu durum, öğretmenliğin niteliği ile ilgili kaygıların artmasına neden olmuştur. Eleştiriler, formasyon eğitimlerinin bir tür “hızlandırılmış geçiş yolu” olarak kullanılmasının öğretmenliğin saygın yapısına zarar verdiği üzerinde toplanmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014; Öztürk Akar, 2018).

Unutulmamalıdır ki, eğitim sistemlerinde anlık gelişen, siyasi temelli ve sosyal kararlar eğitime ciddi zararlar vermektedir. Çünkü eğitim bir nevi geleceği planlama işidir. Geleceği inşa edebilecek bir yapıda günü kurtaracak kararlar almaktan kaçınılması gereklidir. YÖK uzun vadede planlamalar yaparak, öğretmen yetiştirme stratejisi ve bu stratejiye temel oluşturacak yaklaşımları belirlemelidir. Öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlar bu konuda ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. Kurumlar bu doğrultuda daha sağlam adımlar ile ilerleyebilecektir (Yıldırım ve Vural, 2014).

1.8.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme: Kuramsal ve Uygulamalı Sorunlar

Spor bilimleri, insanların hareketlerini, fiziksel uygunluk düzeylerini, motorik becerilerini, antrenman bilimleri, sporcu performansını, spor yönetimi ve spor eğitimi gibi alanları içerisinde barındıran çok disiplinli bir alandır (Kirk, 2009). Spor bilimleri, laboratuvar ve saha ölçekli yöntemler ile dayanıklılık, hareket, güç, koordinasyon gibi motorik fonksiyonları değerlendirerek bu verileri optimize etmeye yarayan uygulamalı bilimsel süreçlerden faydalanır (Bishop, 2008).

Spor bilimleri fakülteleri ise, çok disiplinli bir planlama ile insan hareketlerini, fiziksel uygunlukları, sportif performansları ve eğitsel süreçleri bilimsel yöntemler ile inceleyen akademik kurumlardır. Bu fakülteler, kişilerin hayat boyu fiziksel gelişimlerini desteklemeyi ve sağlıklı yaşam unsurlarını yaygınlaştırmayı amaçlayarak toplumsal katılımı çoğaltma görevini üstlenmiş bireyler yetiştiren eğitim yapılarıdır. Bu kurumlar, özellikle çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar fiziksel aktivitelerin takip edilmesine imkân veren uzun soluklu izlem programlarıyla desteklenmektedir (Carroll University Sport Performance Institute, 2024). Spor bilimleri fakültelerinin özgün yapısı, disiplinler arası bir yaklaşımda olmasından kaynaklıdır. Bu fakülteler; insan psikolojisi, fizyolojisi, biyomekaniği, beslenme bilimi, sosyoloji, yönetim ve pedagojiyi ortak bir paydada toplayarak hem uygulamalı hem de kuramsal bilgiler üretir (Bailey vd., 2009). Türkiye’de ise spor bilimleri, sadece performansı merkeze alan bir yapıda değil aynı zamanda yönetsel, eğitsel ve sosyal boyutları olan çok kapsamlı bir disiplin olarak yapılandırılmaktadır.

Çoğu ülkede ve Türkiye’de spor bilimleri fakülteleri genellikle şu dört temel bölümde yapılandırılmıştır (YÖK, 2023).

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği; MEB'e bağlı okullara atanacak öğretmenleri yetiştirir. Pedagojik formasyon eğitimleri ve uygulamalı staj programlarını içermektedir.
2. Antrenörlük eğitimi; spor alanlarına uygun taktik ve teknik bilgiler ile donatılan antrenörleri yetiştirir. Uygulamalı derslerin oranı bir hayli fazladır.
3. Spor yöneticiliği; federasyonlar, spor kulüpleri ve yerel yönetimler içerisinde çalışabilecek organizatörler ve yöneticiler yetiştirir.
4. Rekreasyon; toplumun her bölümü adına üretken ve sağlıklı boş zaman değerlendirme becerileri kazandırmayı hedefleyen liderler yetiştirir.

Spor öğretmenliği, bireylerin yalnızca fiziksel gelişimini değil; aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir öğretim alanıdır. Bu sebeple beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme süreçleri, sadece alan bilgisi ile sınırlı kalmamalıdır. Pedagojik formasyon bilgisi, öğretim yeterlikleri ve mesleki gelişim ile destekli çok boyutlu bir yapıda olmalıdır (Kirk, 2009).

Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme süreci, YÖK'e bağlı spor bilimleri fakültelerindeki "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği" bölümlerinde yürütülmektedir. Bu program kapsamında dört yıllık lisans eğitimleri verilmekte ve öğrenci kabulleri, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ve pek çok üniversitede uygulanmakta olan özel yetenek sınavları ile gerçekleştirilmektedir (YÖK, 2023).

Spor eğitmeni yetiştiren programlarda, beden eğitimi ve eğitim bilimleri alanları arasında kuramsal bir eksiklik olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Eğitim bilimleri dersleri çoğu kez soyut kalmakta ve spor pedagojisi ile bağ oluşturulmadan işlenmektedir (Demirhan, 2003; Armour, 2014). Türkiye'de pedagojik formasyon eğitimleri ilgili lisans programları içerisine entegre edilmiştir. Fakat pek çok araştırmada bu derslerin uygulamadan uzak, teorik düzeyde ve sınav odaklı işlendiği eleştirisi yapılmaktadır. Örneğin Kasapoğlu (2015); Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu üzerine yaptığı derlemede uygulamalı öğretim yaşantılarına ilişkin problemler olduğunu ifade etmekte, öğretmen adayları öğrencilerin sadece teorik bilgiler kazandıklarını, alan ve sınıf deneyimlerinin ise kısıtlı kaldığını aktarmaktadır. Bununla beraber üniversitelerdeki öğretim elemanları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin koordinasyon eksiklikleri, adayların tutarlı geri bildirim almalarını engellemektedir (Alıncak, 2019).

Konu ile ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde Namlı ve Temel (2019), 1998 yılından bugüne değin uygulanmakta olan beden eğitimi öğretmenliği lisans programlarının pedagojik içerik bakımından yetersiz olduğunu ve öğretmenlik uygulamasının kuvvetlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırma katılımcıları, programın yenilenerek alan temelli öğretim yöntemleri ile yeniden planlanması gerektiğini aktarmışlardır. Lisans seviyesindeki pedagojik formasyon eğitimlerinin yetersizliği, aday öğretmenlerin mesleklerine adaptasyon sürecinde ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle üniversitelerde verilen eğitimlerin, okullardaki gerçek uygulama ortamlarına yeterince uyarlanamaması, öğretmenlerin yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (McCann, Johannessen ve Ricca, 2005).

Demirhan ve Açıkada (1997), Türkiye’deki beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerini Avrupa’daki benzer programlar ile karşılaştırdıkları araştırmalarında; öğrenci profilleri, akademik kadrolar ve ders içerikleri bakımından belirli yapısal benzerliklerin varlığını vurgulamışlardır.

Genel olarak literatür ve ilgili araştırmalardan çıkarımları özetlememiz gerekirse; beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme süreçlerine ilişkin başlıca sorunları “öğretmen yetiştirme alanları” ekseninde tablo 1.4’de şu şekilde özetleyebiliriz:

Tablo 1.4. Spor öğretmeni yetiştirme süreçlerindeki başlıca sorunlar

ALAN	BAşLICA SORUNLAR
Program	- Alanlar arası kuramsal uyum eksikliği - Yüzeysel pedagojik formasyon eğitimi
Uygulama	- Yetersiz uygulama süreleri - Üniversite ve okul koordinasyon eksikliği - Okullarda fiziksel altyapı yetersizlikleri
Kimlik	- Beden eğitimi dersinin geri planda algılanması - Sporcu kimliği ile öğretmenlik kimliği arasında atışma - Toplumsal statü ve rol belirsizliği
Değerlendirme	- Öğretmenlik yeterliklerinin net tanımlanmaması - Ölçme-değerlendirme bilgi ve becerilerinde yetersizlik

1.8.3.1 Türkiye’de Spor Bilimleri Fakültelerinin Tarihsel Süreci

Türkiye’deki spor eğitimi ilk kez 1932 yılında kurulan “Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü” ile başlamaktadır. Bu kurumsal yapı, ilk kez 1932 yılı içerisinde “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” bünyesinde açılan “Beden Terbiyesi Şubesi” ile oluşturulmuştur (Açıkada, Haslofça ve Haslofça, 2022). Bu yapı, dönemin spor bilimleri anlayışına yön vermiş ve daha sonra oluşturulacak spor bilimlerinde üniversiteleşme süreçlerinin temelini oluşturmuştur. 1974 yılı içerisinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme süreçlerinde “Spor bilimi” kavramı daha çok benimsenmeye başlamış, bu durum akademikleşme faaliyetlerinin ilk işaretlerini vermiştir (Açıkada vd., 2022). 1980'lere kadar beden eğitimi öğretimi, çoğunluk ile eğitim enstitüleri aracılığı ile yürütülmüştür (Güven, 1996).

1980 ve sonrası dönemler içerisinde beden eğitimi bölümleri yükseköğretim kurumlarında “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu” adıyla tekrardan yapılandırılmıştır. 1981 yılı içerisinde YÖK’ün kurulması ile spor eğitimi ve öğretmenliği alanı tekrardan düzenlenmiş ve yükseköğretim çatısı altında toplanmıştır (Açıkada vd., 2022). Örneğin; Uludağ Üniversitesi 1982 yılı içerisinde yüksekokul statüsü ile öğrenci almıştır. 2013-2014 öğretim yılı içerisinde ise spor bilimleri fakültesi olmuştur (Uludağ Üniversitesi, 2025). Benzer bir biçimde Çukurova Üniversitesi bünyesinde 1994 yılı itibarı ile kurulan BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu), 2020 yılı içerisinde fakülte olmuştur (Çukurova Üniversitesi, 2020). Ankara Üniversitesi ise 1983 yılında oluşturduğu beden eğitimi bölümünü 1993’te yüksekokul, 2016’da ise fakülteye çevirmiştir (Ankara Üniversitesi, 2023). Kısacası 1982 itibarı ile üniversiteler yüksekokul statüsünde spor bilimleri eğitimi vermiş, 1990’lı yıllarda ise bu yüksekokullar spor bilimleri fakültelerine dönüşmüştür.

2000 yılı ve sonrası yüksekokulların fakültelere dönüşümü hızlanmıştır. Ege Üniversitesi, 1992’de kurduğu yüksekokulunu 2016 yılı içerisinde spor bilimleri fakültesine dönüştürmüştür (Ege Üniversitesi, 2020). Aynı süreçte Marmara Üniversitesi, 1967 ve 1975 yıllarına uzanan spor bilimleri geçmişini 1992 yılında yüksekokula, 2016 yılında ise fakülteye çevirmiştir (Marmara Üniversitesi, 2020). Yine Sakarya Üniversitesi 1997 yılında eğitime başladığı yüksekokulunu 2015 yılı itibarı ile Bakanlar Kurulu kararı ile fakülteye dönüştürmüştür (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, 2019). Eskişehir Teknik Üniversitesi de 1993

yılında açtığı BESYO'yu 2013 yılında fakülteye, 2018'de ise yeni üniversiteye devretmiştir (Eskişehir Teknik Üniversitesi, 2018). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 1996 yılında oluşturduğu yüksekokulu 2021 yılı içerisinde fakülteye çevirmiştir (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2021).

Türkiye’de spor bilimleri fakültelerinin tarihsel süreci, öncelikle öğretmen yetiştirme odaklı başlayarak; sonraki yıllarda antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon gibi branş çeşitliliği ve akademik farklılıklar kazanan bir sisteme dönüşmüştür. Tablo 1.5’te tüm bu verilerden yola çıkarak Türkiye’de dönemlere göre beden eğitimi ve spor fakültelerinin tarihsel dönüşümün süreci verilmiştir:

Tablo 1.5. Spor öğretmeni yetiştirme süreçlerindeki temel sorunlar

DÖNEM	TARİHSEL KURUMSAL YAPI VE GELİŞİM
1932–1974	Gazi Enstitüsü'nde beden terbiyesi; 1938 yasa düzenlemesi
1974–1981	Spor bilimi geçişi; alanın YÖK öncesi yeniden tanımı
1981–1992	Anabilim dalları ve lisansüstü olanakların başlaması
1992–2013	Yüksekokulların kurulması; farklı spor dalları yaygınlaşması
2013–Sonrası	Fakülteye geçiş; akademik olgunlaşma ve genişleme

1.8.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarının Yapısı

Eğitim sistemi olarak düşünüldüğünde beden eğitimi ve spor programlarının hedefi; öğrencilerdeki beden, fikir ve ruh sağlığını koruyup, kendisine güvenen, sağlam kararlar alabilen, kontrollü, dürüst ve disiplinli bireyler olarak yetiştirilmelerine yardım etmek ve mücadeleci güçlerini geliştirme, sağlıklı bir yaşam alışkanlığı kazanmalarını sağlama, milli birlik ve beraberlik duygularının sağlamlaşmasını desteklemektir (MEB, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğrencilere yönelik fiziksel etkinlikler öğretme, motor gelişimlerini destekleme, sporu sevdirmeye ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırma görevlerini üstlenen uzman kişilere “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni” denilmektedir. Bu öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci; bilimsel, pedagojik ve uygulamalı alanları bir araya getirir (Hardman ve Green, 2011).

Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmenleri, genellikle üniversitelerdeki “Spor Bilimleri Fakülteleri” içerisinde bulunan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” bölümleri tarafından yetiştirilmektedir.

Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitilmesi süreciyle alakalı ilk girişim, Cumhuriyet öncesi dönemde Selim Sırrı Tarcan ile başladığı, 1932 yılı içerisinde ise Gazi Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi Bölümü kurulması ile devam ettiği ifade edilmiştir. 1982 yılı içerisinde YÖK ile MEB’e bağlı olan “Eğitim Enstitüleri” ve Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı olan, “Gençlik ve Spor Akademileri”, yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültesi ya da fen edebiyat fakültesine bağlı bulunan beden eğitimi ve spor bölümlerine dönüştürülmüştür. 1992 yılı içerisinde de “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları” kurularak, spor sisteminde çağdaş gelişmelere temel oluşturacak kurumsallaşmanın fidanları dikilmiştir (Güven, 1996).

YÖK (2018) tarafından oluşturulan “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” hem pedagojik formasyon eğitimi hem de spor bilimlerine ait kuramsal ve uygulamalı dersleri içerecek bir biçimde planlanmıştır. Bu lisans programı dört yıl (8 yarıyıl olarak planlı bir şekilde) sürmektedir ve en az 240 AKTS olacak bir yapıdadır. Bu program, “alan bilgisi, öğretim bilgisi ve uygulama alanı” olmak üzere üç temel eksenle ilerlemektedir (YÖK, 2018). Alan bilgisi kapsamında anatomi, fizyoloji, spor psikolojisi, motor gelişim, biyomekanik gibi dersler yer alır. Bu bilimsel nitelikli dersler, öğretmenlerin hareket temelli öğrenmeyi bilimsel temellere dayandırmasını sağlamaktadır (Hardman ve Green, 2011). Öğretim bilgisi; eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve rehberlik gibi öğretim becerileri kazandırmaya yönelik dersleri içerir (YÖK, 2018). Uygulama alanı ise; basketbol, voleybol, atletizm, jimnastik, yüzme, halk oyunları gibi bireysel ve takım sporları alanına yönelik uygulama temelli dersler ile öğretmen adayları, branş uzmanlıklarını geliştirir (YÖK, 2018). Son sınıfta öğretmen adayları MEB’e bağlı bulunan okullarda bir dönem sürecek olan öğretmenlik uygulaması pratiklerini yapmaktadırlar. Bu süreçte gözlemler, mikro öğretim yöntemleri ve tam zamanlı ders işleme deneyimleri kazandırılmaktadır (YÖK, 2018).

Son yıllarda beden eğitimi ve spor eğitimi programlarında seçmeli ders seçenekleri çoğalmakta ve öğrencilere belirli alanlara ya da spor branşlarına yönelme fırsatı verilmektedir. Yeşilyurt ve Göral'ın (2022) Türkiye ve Çekya arasındaki karşılaştırmalı müfredat analizinde ise Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarındaki derslerin zorunlu dersler etrafında şekillendiği ancak ders yoğunluklarının genellikle alan bilgisine kaydığı; pedagojik formasyon ve uygulamalı derslerin yeterli görülmediği aktarılmıştır. Ders yapılarının bazı üniversitelerde güncel gelişmeler ışığında yeteri kadar revize edilmediği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi programlarının içerik düzenlemelerinde yaşanan gecikme ve aksaklıklar, mezun öğretmen adayları kişilerin mesleki niteliklerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitilmesindeki müfredatın sadece teorik bilgiye odaklanması ve uygulamaların güncel gelişmelere paralel bir biçimde tekrardan düzenlenmemesi ile doğrudan alakalıdır (Hursen, 2016; Philip vd., 2019).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bölümler bir yönü ile spor bilimlerine akademik boyutta hâkim bireyler yetiştirirken, diğer boyutta ise sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda pedagojik donanımlara sahip öğretmen adayları yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kirk, 2009). Ancak bu iki alanda çoğu zaman bir denge sağlanamadığı görülmektedir. Alan derslerinin sayı olarak fazla olması, pedagojik formasyon içeriklerinin ikinci plana atılmasına sebep olmakta; bu durum öğretmen adayları öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda zorlanmalarına neden olmaktadır (Kılıçaslan ve Baş, 2020).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin genel yapısı, çok disiplinli olan doğası gereği sağlam kuramsal temellere dayandırılmalıdır. Fakat literatürde aktarıldığı üzere; uygulamaların sürelerinin arttırılması, alan ve pedagoji dengesinin sağlanması ve program okuryazarlığının artırılması gibi yapısal boyutta güncellemeler gerekmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinin alanında uzman mentörler ile desteklenmesi, mezun öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini iyileştirecek içerik güncellemelerin yapılması, öğretmen adayları öğrencilerin okul deneyimlerinin hem nicelik hem nitelik açısından zenginleştirilmesi öncelikli ihtiyaçlardır (Demirhan, 2003; Gülpek, 2022; YÖK, 2018).

1.8.3.3 Spor Bilimlerinin Fakültelerinin Diğer Bölümlerinde (Antrenörlük, Yöneticilik, Rekreasyon) Formasyon Eğitimi

Spor bilimleri alanı, sadece beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınırlı kalmayan, “antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon” bölümleri gibi farklı mesleki uzmanlık dallarını da içeren çok kapsamlı akademik bir yapıdır. Bu bölümler incelendiğinde; sporun farklı eğitsel, sosyal, yönetsel ve rekreatif ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile yapılandırıldığı görülmektedir (Demirhan, 2003).

Alan yazında bu bölümlerin kurumsal gelişimi; eğitim programlarının yapısı ve mesleki yeterlikleri üzerine odaklanılmakta, özellikle sektör ile akademi arasındaki uyum sorunları dikkat çekmektedir. Dastrup, Koesters, Shapiro ve Park’ın (2023) çalışmasında spor sponsorluklarında akademi ve iş sektörlerinin hedef ve içerik bağlamında örtüşmediği aktarılarak, benzer bir boşluğun spor bilimleri eğitimi için de geçerli olduğunu ifade edilmiştir. Bu uyumsuzluk durumu, eğitim müfredatının güncel iş yaşamı yaşantılarına entegre olamaması ve aday öğrencilerin mezuniyetleri sonrası iş gücüne hazır görülmemesi şeklinde sonuçlanmaktadır.

Antrenörlük bölümlerinde sporcuların teknik, taktik, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini planlayabilen uzman antrenörler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu programlarda; spor fizyolojisi, antrenman bilgisi, motorik öğrenme, sporcu sağlığı ve performans analizleri gibi konulara yönelik olarak teorik ve uygulamalı dersler bulunmaktadır (Gök ve Aslan, 2023; Barry, Macnamara ve Taylor, 2025). Fakat alan yazında yoğun bir şekilde vurgulanan problemlerden biri, teorik bilginin uygulamada aktarımında yaşanan sorunlardır. Özellikle alan uzmanlığı ve uygulama konusunda yükseköğretim kurumları arasındaki altyapı farklılıkları eğitimin kalitesini etkilemektedir (Ramsaroop, Mahase ve Petersen, 2024). Aynı zamanda profesyonel sporculardan antrenörlüğe geçişte pedagojik yönden eksikliklerin olduğu ve liderlik, iletişim ve etik gibi yeterlik alanlarının yeteri kadar geliştirilmediği aktarılmaktadır (Gilbert ve Trudel, 2001).

Spor yöneticiliği; spor organizasyonları planlanması, bu organizasyonların yönetilmesi, pazarlanması ve finansal sürdürülebilirliğinin sağlanması alanlarında uzman kişiler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu alandaki eğitimler, yönetim bilimleri ile spordaki yapısal ve kültürel boyutları birleştiren disiplinler arası bir zemine sahiptir (Petersen ve Pierce, 2009). Bu bölüm mezunlarının sektörde yaşadıkları en büyük sorunlar arasında; deneyim eksikliği, rekabet edememe, spor

hukuku ile ilgili yetersiz bilgi, alana yönelik pozisyonlara erişim gelmektedir (Ataçocuğu ve Zelyurt, 2014). Aynı zamanda spor yöneticiliği programlarında uygulamalı derslerin azlığı ve staj imkânlarının yetersiz kalması, öğrencilerin mezuniyetten sonra istihdam süreçlerinde dezavantajlı konuma düşmelerine sebep vermektedir (Brown, Willet ve Goldfine, 2016). Bu yüzden sektörler ile iş birliği içerisinde geliştirilecek programlar ve sertifikasyon süreçleri planlanmalıdır.

Rekreasyon ise, insanların serbest zaman dilimlerini sağlıklı, verimli ve toplumsal açıdan yararlı bir biçimde değerlendirmelerini sağlayan profesyonel bireyler eğitmeyi amaçlamaktadır (Mull, Bayless, Jamieson ve Ross, 2005). Rekreasyon eğitimlerinin temel problemlerinden birisi ders kataloglarının mezun öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yetersiz planlanmasıdır (Şimşek, Ekiz, Ustaoglu, 2023). Örneğin; turizm sektörü, yerel yönetimler ve özel kuruluşlarla yeteri kadar iş birliği oluşturulamamaktadır. Bu durum, öğrencilere yönelik staj, saha uygulamaları ve kariyer geçiş süreçleri açısından sınırlılıklar yaratmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimi, öğretimde planlama, uygulama, değerlendirme ve sınıf yönetimi konuları gibi temel becerileri öğretmeye yönelik oluşturulan bir eğitim sürecidir (Demirel, 2020). Antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümleri genellikle uygulama ağırlıklı meslek gruplarına kaynak olarak ifade edilse de bu alanlardan mezun olan profesyonellerin de pedagojik yeterlik ve donanıma sahip olmaları beklenmektedir (Lyle ve Cushion, 2017). Özellikle gençler ve çocuklar ile çalışan antrenörlerin, seviyeye uygun öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme motivasyonu gibi konularda pedagojik bilgiye sahip olması gerekmektedir (Jones vd., 2004). Fakat bu bölümlerin lisans programları içerisinde pedagojik derslerin ya hiç olmadığı ya da seçmeli ders olarak sunulduğu görülmektedir. Bu durum mezun öğrencilerin uygulama alanlarında öğretim boyutunda zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Türkiye’de öğretmenliğe geçiş sürecinde pedagojik formasyon eğitimi genellikle fen-edebiyat ve spor bilimleri fakültesi mezunları adına uzun yıllar boyunca alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” çizelgesi bu süreçte belirleyici referans kaynağı olmaktadır. Çizelgedeki bölümler dışında kalan program mezunları pedagojik formasyon eğitimi alamamakta, bu durum da süreci hem akademik hem de idari bakımdan daha seçici bir hale getirmektedir (TTKB, 2023).

Spor bilimleri fakültelerinde öğretmenlikten farklı branşlardan mezun olan kişiler (Antrenörlük, Yöneticilik, Rekreasyon), pedagojik formasyon eğitimi programlarına sadece sınırlı kontenjan, öncelik sıralaması ve öğretmenlik alanlarına uygunluk şartlarına bağlı bir biçimde alınmaktadırlar (Yükseköğretim Kurulu, 2022). 2023 ve sonrası dönemde pedagojik formasyon eğitimleri, niceliksel yaygınlaşmadan çok, niteliksel yeterliliklere dayalı bir biçimde yeniden adlandırılmıştır. Öğretmenliğe geçiş süreci artık sadece belirli disiplinlerden gelen alan mezunlarına açılmış; spor bilimleri alanında öğretmenlik dışındaki branşlarda eğitim almak isteyen bireyler adına bu süreçlere katılım, belirli şartlara bağlanmıştır. Bu dönüşüm süreci, öğretmenliği hem akademik hem profesyonel hem de disiplinler arası bir boyutta yeniden düzenleme faaliyetlerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Robinson, 2006; Yükseköğretim Kurulu, 2022).

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler arasında; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar ve veri toplama yöntemleri, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin, pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile “Nitel Araştırma Yöntemi” benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, kişilerin yaşantıları, algıları, düşünceleri ve bunlara atfettikleri anlamları detaylandıran, betimleyici ve keşfedici özellikler taşıyan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma, bireylerin hayatlarını, sosyal durumlarını, kültürel süreçleri ve olaylara bakış açılarını derinlemesine anlamlandırma ve yorumlamayı hedefleyen, doğal ortamda gerçekleştirilen ve katılımcı perspektifine dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell ve Poth, 2018). Bu tür araştırmalarda, “ne, nasıl ve neden” sorularına cevaplar bulmaya çalışılarak sosyal olgular çok boyutlu bir şekilde ele alınır ve deneyimlerin arkasındaki anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Merriam (2009), nitel araştırma yöntemini, “insanların dünyayı nasıl anladıkları, bu anladıklarını nasıl yapılandırdıkları ve nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarma süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan nitel araştırma yöntemleri, özellikle ilgili kişilerin deneyimlerine ve anlamlandırma yapılarına dayalı araştırma sorularına cevaplar bekleyen sosyal bilimler araştırmalarında daha çok tercih edilmektedir.

Bu araştırma yöntemi, doğal ortamlarda verilerin toplanması, araştırmacıların veri toplama süreçlerine doğrudan katılımı, esnek veri toplama araçları (açık uçlu sorular, gözlemler, görüşmeler, vb.), sürekli karşılaştırmalı analizler ve katılımcıların anlam dünyalarına sadık kalmak gibi ilkeler üzerine kurulmuştur (Patton, 2015). Günümüz araştırmalarında eğitim ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinme ve nicel araştırmalarda bulunan sınırlılıkları azaltılma adına nitel araştırmalara daha fazla ilgi gösterilmektedir (Levent, 2009).

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin, pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma; nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan “olgubilim

(fenomenoloji)” deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) desenindeki veri kaynakları genel olarak araştırılan olguyu deneyimleyen ve bu deneyimi nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenilen bireyler veya gruplar olarak karşımıza çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yani fenomenoloji; bireylerin yaşadıkları süreçlere dayalı olarak bir olguya verdikleri anlamı ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelidir (Creswell ve Poth, 2018). Fenomenoloji deseni, yaşantıların özünü anlamlandırma çalışan felsefi temellere dayanmaktadır. Bu desende temel hedef, insanların belirli bir olguyla alakalı olarak bilinçli farkındalıkları, duyumsamaları ve anlatılarını ortaya çıkarmaktır (Moustakas, 1994). Fenomenolojik araştırmalarda, olgu araştırmacı tarafından dışsal olarak değil, katılımcıların öznel yaşantıları ve deneyimleri üzerinden tanımlanır (Van Manen, 1990).

Bu araştırmada olgu olarak ele alınan tema, “Pedagojik Formasyon Eğitimi” olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda, spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine yönelik algıları, değerlendirmeleri ve önerileri analiz edilmiştir. Fenomenoloji (Olgubilim) deseninin bu çalışmada seçilmesinin sebebi; pedagojik formasyon eğitimini bireylerin doğrudan deneyimlerine bağlı olarak nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu neticede pedagojik formasyon eğitimlerinin spor bilimleri fakültelerindeki işlevselliği, katılımcıların bakış açısı ile çok yönlü olarak değerlendirilecektir.

2.2 Katılımcılar

Nitel araştırma yöntemlerinde çalışma grubunun (katılımcıların) belirlenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine etki yapacağından dolayı bir hayli önemlidir (Mertens, 2014). Bu araştırmanın katılımcıları, “Amaçlı örnekleme yöntemi” olan “Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği” ile belirlenmiştir. Bu teknik kapsamında ana amaç, incelenecek olguya dair farklı görüşlere, deneyimlere ve tutumlara sahip olan kişileri seçerek, araştırmaya dair çeşitliliği mümkün olabildiğince yansıtmaktır (Patton, 2015). Bu kapsamda, farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler ile farklı akademik unvanlara ve deneyimlere sahip akademisyenler tercih edilmiştir. Katılımcıların kurumları, yaşları, cinsiyetleri, akademik pozisyonları ve pedagojik formasyon ile olan ilişkileri bakımından çeşitlilik göstermesi, veri setinin zenginliğini ve temsiliyetini arttırmaktadır.

Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacıların belirli bir hedefe yönelik, bilgi açısından dolgun ve araştırma sorularına en uygun katılımcıları bilinçli olarak seçtiği, olasılığa dayanmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem kapsamında, örneklemin genellenebilirliği değil, araştırma konusuna dair derinlemesine bilgi elde edilmesi esastır (Baltacı, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırma sorularını yanıtlayabilecek ve bilgi bakımından dolgun kaynaklara (kişiler, gruplar, olgular vs.) yönelinmektedir (Flick, 2014).

Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ise, bir olgu ile alakalı farklı kişilerin görüşlerinin karşılaştırılması, ortak temaların oluşturulması ve çeşitliliğin sistematik olarak ortaya konmasını amaçlayan etkili bir tekniktir (Baltacı, 2018). Bu teknik, olguların çok boyutlu incelenmesine imkân tanıyarak, sadece ortak noktaların değil, aynı zamanda istisnai ya da farklı deneyimlerin de yakalanmasına katkı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebep ile araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme türlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği ile bir araya getirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde araştırılan olgular ve olaylarla alakalı olarak birçok farklılığı bünyesinde barındıran ana temaların ortaya çıkarılması ve adlandırılması amaçlanır (Neuman, 2014).

Araştırma katılımcılarını belirlemede herhangi yaş, cinsiyet sınırlamasına gidilmemiştir. Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin tümü spor bilimleri fakültelerinde eğitim almakta ya da eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan spor bilimleri akademisyenleri ve öğrencilerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 2.1’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 5’i kadın, 6 tanesi ise erkektir.

Tablo 2.1. Katılımcı akademisyenlerin cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı Akademisyen Sayısı
Kadın	5
Erkek	6
TOPLAM	11

Tablo 2.2’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 5’i Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi’nde (TNKÜ), 6 tanesi ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde (BAİBÜ) görev yapmaktadır.

Tablo 2.2. Katılımcı akademisyenlerin görev yaptıkları üniversiteler

Üniversite	Katılımcı Akademisyen Sayısı
TNKÜ	5
BAİBÜ	6
TOPLAM	11

Tablo 2.3’te gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 4’ü “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, yine 4’ü “Spor Yöneticiliği”, 3 tanesi ise “Antrenörlük Eğitimi” bölümlerinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 2.3. Katılımcı akademisyenlerin bölümleri

Bölümler	Katılımcı Akademisyen Sayısı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	4
Spor Yöneticiliği	4
Antrenörlük Eğitimi	3
TOPLAM	11

Tablo 2.4’te gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 9’u “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, 2 tanesi ise “Sınıf Öğretmenliği” mezunudur.

Tablo 2.4. Katılımcı akademisyenlerin mezuniyet alanları

Mezuniyet Alanı	Katılımcı Akademisyen Sayısı
Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği	9
Sınıf Öğretmenliği	2
TOPLAM	11

Tablo 2.5’te gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 5’i “Doçent”, 4’ü “Profesör”, 3 tanesi ise “Dr. Öğretim Üyesi” unvanına sahiptir.

Tablo 2.5. Katılımcı akademisyenlerin unvanları

Unvan	Katılımcı Akademisyen Sayısı
Doçent	5
Profesör	4
Dr. Öğretim Üyesi	2
TOPLAM	11

Tablo 2.6’da gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 5’i “41-51 yaş” aralığında, 4’ü “31-40 yaş” aralığında, 2 tanesi ise “51-60 yaş” aralığındadır.

Tablo 2.6. Katılımcı akademisyenlerin yaş aralıkları

Unvan	Katılımcı Akademisyen Sayısı
31-40 yaş	4
41-50 yaş	5
51-60 yaş	2
TOPLAM	11

Tablo 2.7’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 11 akademisyenin 5’i “pedagojik formasyon eğitimi vermeye devam etmekte” 4’ü “pedagojik formasyon eğitimi vermiş”, 2 tanesi ise “pedagojik formasyon eğitimi vermemiş” konumundadır.

Tablo 2.7. Katılımcı akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitime devam durumları

Pedagojik Formasyon	Katılımcı Akademisyen Sayısı
Veriyor	4
Verdi	5
Vermedi	2
TOPLAM	11

Tablo 2.8’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 10’u kadın, 20 tanesi ise erkektir.

Tablo 2.8. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı Öğrenci Sayısı
Kadın	10
Erkek	20
TOPLAM	30

Tablo 2.9’da gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 15’i Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi’nde (TNKÜ), 15 tanesi ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde (BAİBÜ) eğitime devam etmektedir.

Tablo 2.9. Katılımcı öğrencilerin üniversiteleri

Üniversite	Katılımcı Öğrenci Sayısı
TNKÜ	15
BAİBÜ	15
TOPLAM	30

Tablo 2.10’da gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 9’u “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, 11’i “Spor Yöneticiliği” ve 10 tanesi ise “Antrenörlük Eğitimi” bölümlerinde eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 2.10. Katılımcı öğrencilerin bölümleri

Bölümler	Katılımcı Öğrenci Sayısı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	9
Spor Yöneticiliği	11
Antrenörlük Eğitimi	10
TOPLAM	30

Tablo 2.11’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 5’i “17-20 yaş”, 20’si “21-25 yaş”, 5 tanesi ise “26-30 yaş” aralığındadır.

Tablo 2.11. Katılımcı öğrencilerin yaş aralıkları

Unvan	Katılımcı Öğrenci Sayısı
17-20 yaş	5
21-25 yaş	20
26-30 yaş	5
TOPLAM	30

Tablo 2.12’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 5’i “2. Sınıf”, 13’ü “3. Sınıf” ve 12’si “4. Sınıf” düzeyinde eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 2.12. Katılımcı öğrencilerin sınıfları

Sınıf	Katılımcı Öğrenci Sayısı
2. Sınıf	5
3. Sınıf	13
4. Sınıf	12
TOPLAM	30

Tablo 2.13’te gösterildiği üzere araştırmaya katılan 30 öğrencinin 8 tanesi “pedagojik formasyon eğitimi aldı” 5 tanesi “pedagojik formasyon eğitimi almadı”, 15 tanesi “pedagojik formasyon eğitimi alıyor” ve 2 tanesi ise “pedagojik formasyon eğitimi almak istiyor” durumundadır.

Tablo 2.13. Katılımcı öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi devam durumu

Pedagojik Formasyon Eğitimi	Katılımcı Öğrenci Sayısı
Aldı	8
Almadı	5
Alıyor	15
Almak istiyor	2
TOPLAM	30

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, çalışmanın amacına uygun bir şekilde hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formları” kullanılarak toplanmıştır. Creswell (2009), nitel veri toplama sürecini; araştırmaların sınırlarını koyma, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlemler, görüşmeler, belgeler ya da görsel materyaller yolu ile bilgi toplama; ilaveten bilgilerin ses kaydı alınması adına protokoller oluşturma olarak sıralamıştır.

Fenomenoloji deseninde, katılımcıların kendi yaşantılarını detaylı bir şekilde incelenmesi adına “görüşmeler” en önemli veri toplama araçlarından biri olarak görülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem önceden belirlenmiş sorulara hem de katılımcıların verdikleri yanıtlara göre yönlendirilebilen esnek ve derinlemesine veriler elde etmeye imkân sağlayan bir nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu teknik kapsamında, araştırmacı hem belirli bir sınırdaki kalır hem de görüşmenin doğal gidişine uygun olarak yeni sorular üretebilir (Merriam, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, özellikle katılımcıların kişisel deneyimlerine dayalı algı ve tutumlarını ortaya koyma açısından nitel araştırmalar için uygun bir araçtır (Patton, 2015). Bu tür görüşmelerde hem belirli bir konuya odaklanılır hem de katılımcının anlatımına açıklık tanınır. Dolayısıyla pedagojik formasyon eğitimi gibi bağlamsal, deneyimsel ve algısal düzlemde değerlendirilmesi gereken bir olguyu anlamada etkin bir yöntem sunar (Creswell ve Poth, 2018).

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği “yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları” ve “demografik bilgi formları” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Görüşme formları geliştirilirken ilgili literatür incelenmiş ve pilot görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorular alanında uzman dört akademisyene ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyene anlaşılabilirlik ve kapsam açısından değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Daha sonra görüşme soruları maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenen 5 akademisyen ve 5 öğrenci ile denenmiş ve alınan dönütler ile görüşme formlarına son şekil verilmiştir. Formlar; pedagojik formasyon eğitiminin işleyişi, işlevselliği, ders içerikleri, öğretim yöntemleri, uygulama süreçleri ve akademik yeterlilik gibi temalara odaklanan toplam 12 ana soru ve bu sorulara bağlı olarak

geliştirilen 11 alt (sonda) sorudan oluşan son halini almıştır. Sorular, katılımcıların pedagojik formasyon sürecine ilişkin özgün görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacak bir biçimde tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve kişisel bilgi formları EK 1 ve EK 2’de sunulmuştur.

2.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kapsamında veriler, nitel araştırma yöntemine uygun bir biçimde ve olgubilim deseni çerçevesinde “yarı yapılandırılmış görüşmeler” ile toplanmıştır. Bu görüşmelerin amacı, katılımcıların pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarına ilişkin bireysel algılarını, deneyimlerini ve değerlendirmelerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırmalar kapsamında, kişilerin yaşam deneyimlerine ait anlamlandırmalarını keşfetmek amacı ile veri toplama süreçleri esnek, etkileşimli ve doğal bir süreçte yürütülmektedir (Merriam, 2009; Creswell ve Poth, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerde görev yapan toplam 11 akademisyen ve 30 öğrenci ile yüz yüze ve online ortamlarda, önceden planlanmış zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla görüşmeler sesli olarak kaydedilmeden önce gerekli etik izinler alınmış ve katılımcı onamı sağlanmıştır. Görüşmeler akademisyenler ile ortalama 22–45 dakika, öğrenciler ile ortalama 12–35 dakika sürmüştür ve elde edilen görüşme notları detaylı biçimde yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Spor bilimleri akademisyenleri ve öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde yansız ve tarafsız bir şekilde veri toplamaya özen gösterilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen katılımcı akademisyen ve öğrencilere araştırmanın konusu ile alakalı ön bilgiler verilmiştir. Araştırmada görüşmelerinde gönüllülük ilkesinin esas olduğu aktarılmıştır. Görüşmelere katılan akademisyen ve öğrencilerin izinleri doğrultusunda ses kayıtları tutulmuştur. Ses kaydının tutulması istenmeyen durumlarda ise ayrıntılı notlar alınmıştır. Görüşmelerin gerçekleştiği tarih, saat, nerede gerçekleştiği ve ne kadar sürdüğü ile alakalı bilgiler kayıt altına alınmıştır. Tablo 2.14’te ve tablo 2.15’te görüşme gerçekleştirilen akademisyen ve öğrenciler ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Görüşmeler, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde toplam 11 akademisyenin (4/11)'ü ile Bolu ilinde, (4/11)'ü ile Tekirdağ ilinde ve (3/11)'ü ile online ortamlarda gerçekleşmiştir. Yine Görüşme yapılan toplam 30 öğrencinin (10/30)'u ile Tekirdağ ilinde, (10/30)'u ile Bolu ilinde ve (10/30)'u ile de online olarak görüşmeler sağlanmıştır.

Tablo 2.14. Katılımcı akademisyenlere ait görüşme bilgileri

No	Akademisyen Kodu	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	A1	12:00	Tekirdağ	34 Dakika
2	A2	13:45	Tekirdağ	40 Dakika
3	A3	11:00	Tekirdağ	22 Dakika
4	A4	17:00	Tekirdağ	27 Dakika
5	A5	15:15	Online	37 Dakika
6	A6	15:45	Online	23 Dakika
7	A7	18:00	Bolu	34 Dakika
8	A8	20:00	Online	37 Dakika
9	A9	09:30	Bolu	39 dakika
10	A10	08:45	Bolu	43 dakika
11	A11	19:40	Bolu	45 Dakika

Tablo 2.15. Katılımcı öğrencilere ait görüşme bilgileri

No	Akademisyen Kodu	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	Ö1	15:45	Bolu	35 Dakika
2	Ö2	13:39	Bolu	32 Dakika
3	Ö3	18:20	Bolu	15 Dakika
4	Ö4	13:15	Tekirdağ	12 Dakika
5	Ö5	15:50	Online	32 Dakika
6	Ö6	16:00	Tekirdağ	30 Dakika
7	Ö7	21:45	Tekirdağ	18 Dakika
8	Ö8	10:00	Online	15 Dakika
9	Ö9	18:50	Tekirdağ	25 Dakika
10	Ö10	20:45	Tekirdağ	13 Dakika
11	Ö11	09:00	Tekirdağ	16 Dakika
12	Ö12	10:45	Tekirdağ	32 Dakika
13	Ö13	11:20	Tekirdağ	30 Dakika
14	Ö14	18:40	Tekirdağ	23 Dakika
15	Ö15	10:30	Tekirdağ	18 Dakika
16	Ö16	11:20	Online	29 Dakika

Tablo 2.15. (devam). Katılımcı öğrencilere ait görüşme bilgileri

No	Akademisyen Kodu	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
17	Ö17	20:20	Online	15 Dakika
18	Ö18	10:45	Online	14 Dakika
19	Ö19	11:15	Online	18 Dakika
20	Ö20	14:20	Online	34 Dakika
21	Ö21	16:20	Online	24 Dakika
22	Ö22	14:45	Online	18 Dakika
23	Ö23	11:20	Online	27 Dakika
24	Ö24	18:30	Bolu	31 Dakika
25	Ö24	22:15	Bolu	14 Dakika
26	Ö26	15:15	Bolu	16 Dakika
27	Ö27	16:00	Bolu	24 Dakika
28	Ö27	09:30	Bolu	16 Dakika
29	Ö29	12:30	Bolu	31 Dakika
30	Ö30	15:45	Bolu	32 Dakika

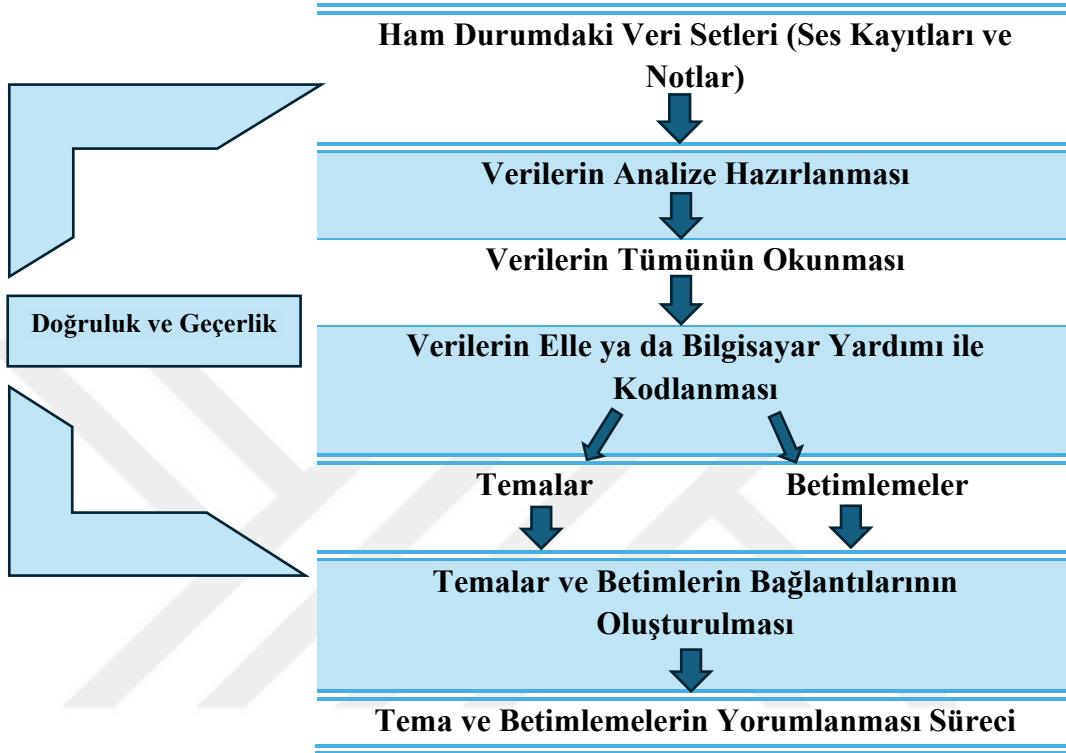
2.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun bir biçimde “içerik analizi tekniği” ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken toplanan veriler kavramsallaştırılır, anlaşılır bir şekilde düzenlenir ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizleri, yazılı, sözlü veya görsel iletişim araçları ile elde edilen verilerin sistematik bir biçimde sınıflandırılması, kodlanması ve anlamlandırılmasını kolaylaştıran bir analiz biçimidir (Krippendorff, 2018). Bu teknikte katılımcıların görüşleri ile tekrar eden anlam örüntüleri, temalar ve ilişkiler ortaya çıkarılmak hedeflenir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

Patton’a (2015) göre içerik analizi tekniği, nitel verilerin anlamlı bir hale sokulmasına, örüntülerin ve temaların sistemli bir şekilde sunulmasına imkân veren esnek ama disiplinli bir tekniktir. İçerik analizi ile elde edilen veriler, sadece betimsel değil, aynı zamanda yorumsal bir açı ile işlenir. Bu sebeple katılımcıların deneyimlediği gerçekler, araştırmacı tarafından yapılandırılarak sosyal anlam üretimi gerçekleştirilir (Elo ve Kyngas, 2008).

Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel veriler, anlam birimlerine ayrılmak suretiyle kodlanmıştır. Benzer içeriklerin altında tematik kümeler meydana getirilmiştir. Veri analizi süreci, tümevarımsal

yaklaşım temelinde sürdürülmüş; önceden belirlenen kategorilerin yerine, verilerden ortaya çıkan doğal temalara odaklanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2009), nitel araştırma verilerinin analiz edilme sürecini aşağıdaki tablo 3.16’da şu şekilde ifade etmiştir.



Şekil 2.1. Nitel araştırma verilerinin analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Elde edilen verilerin düzenlenmesi: kodlama ve tema oluşturma sürecinde, nitel veri analizleri için özel olarak geliştirilen MAXQDA 2022 yazılım programı kullanılmıştır. MAXQDA, büyük hacimdeki metinsel verilerin sistemli bir şekilde işlenmesini, kodların yönetilmesini ve kavramsal haritalar oluşturulmasını sağlayan güçlü bir analiz programıdır (Kuckartz ve Radiker, 2019). Yazılım desteği, kodlar arası ilişkilerin ortaya konması, frekans analizlerinin yapılması ve bulguların daha güvenilir temellere oturtulması açısından süreci desteklemiştir.

Öncelikle 11 spor bilimleri akademisyeni ve 30 spor bilimleri öğrencisinin görüşme dokümanları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler sonucunda 187 sayfa görüşme dokümanı elde edilmiştir. 11 görüşme dokümanı “Akademisyen Kodları” ile (A1, A2, A3 vb.) kaydedilmiştir. 30 görüşme dokümanı ise “Öğrenci Kodları” ile (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen dokümanlar

“MAXQDA 2022” yazılım programına aktarılmıştır. Bu yazılım ile elde edilen veriler kodlar ve temalar şeklinde kolaylıkla düzenlenebilmekte istenilen zamanda doğrudan alıntılara ulaşılabilir. Bu nedenle verilerin yazılım aracılığıyla çözümlenmesi tercih edilmiştir.

Elde edilen verilerin analiz edilmesi: Araştırma kapsamında güvenilirliği artırmak adına kodlama işlemleri araştırmacı tarafından tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Benzer kavramlar aynı tema altında toplanmıştır. Böylece araştırma sorularıyla uyum gösteren en önemli bulguların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Elde edilen verilerin desteklenmesi: Araştırmada elde edilen veriler, bulgular başlığında araştırma soruları ve temalara göre sistematik bir şekilde sıralanmış ve görüşmeler ile elde edilen doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

2.6 Geçerlik Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmaların gerçekliği ne ölçüde temsil ettiğini ve elde edilen verilerin çalışmanın amacına uygun olup olmadığını değerlendirme süreçlerine denir. Geleneksel bir ifade ile geçerlikten farklı olarak, nitel çalışmalarda "iç geçerlik" daha çok inanılabilirlik kavramıyla ifade edilir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın geçerli kabul edilebilmesi için, katılımcıların yaşantılarını doğru ve anlamlı bir şekilde ortaya koyması gereklidir (Merriam, 2009).

Bu araştırmada görüşme soruları açık uçlu şekilde tasarlanmış ve katılımcı akademisyen ve öğrencilerin özgün anlatımları desteklenmiştir. Bu uygulama, nitel geçerlik açısından kritik öneme sahiptir (Creswell ve Poth, 2018). Aynı zamanda bu araştırmada kullanılan görüşme formları, uzman görüşleri ile geliştirilmiş ve pilot uygulamalar ile denenmiştir. Merriam (2009), veri toplama araçlarının uzman görüşleri ve pilot uygulamalar ile desteklenmesinin geçerliği artırıcı bir durum olarak ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında doğrudan alıntılarının analizlerde kullanılması, doğruluğun korunmasına yardım eder. Bu araştırma kapsamında, MAXQDA 2022 programı ile gerçekleştirilen içerik analizlerinde, katılımcı görüşleri tematik yapılar ile desteklenerek sunulmuştur. Böylece bulguların geçerli ve veriye dayalı olduğu ispatlanmıştır (Elo ve Kyngas, 2008). Son olarak, araştırmacının görüşme süreçlerinde tarafsızlığı sağlaması ve verileri nesnel olarak yorumlaması, geçerlik bakımından önem arz etmektedir. Lincoln ve Guba (1985), araştırmacıların sürekli

yansıtıcı düşünce ile süreci değerlendirmesi gerektiğini ifade eder. Bu araştırmada kapsamında da görüşmeler sırasında yönlendirmeler yapılmamış ve katılımcıların cevapları doğal akışta not edilmiş ve kaydedilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı, araştırma süreçlerinin açık, izlenebilir ve tutarlı bir şekilde yürütülmesi anlamına gelmektedir. Araştırmacıların, verileri nasıl topladığı, nasıl analiz ettiği ve araştırma sonuçlara nasıl ulaştığını açıkça ifade etmesi, güvenilirliği artıran temel ilkeler arasındadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu durum, araştırmanın başka araştırmacılar tarafından benzer şartlarda tekrar edilmesin benzer sonuçlara ulaşılabilmesi anlamına gelmektedir (Shenton, 2004).

Merriam (2009), araştırma süreçlerinin detaylı olarak belgelenmesini güvenilirliğin en temel koşullarından birisi olarak ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında verilerin toplanması süreci, görüşme sorularının hazırlanmasından, analiz aşamasına değin her ayrıntı detaylı bir biçimde, sistematik olarak raporlanmıştır. Saldana (2021), dijital ortamlardaki nitel veri analiz programlarının güvenilirliği artırdığını vurgular. Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak adına, içerik analizinde kullanılan kodlamalar, MAXQDA 2022 yazılım programı yapılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) doğrulanabilirliğin sağlanmasının güvenilirliği güçlendiren bir etmen olduğunu aktarmaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin doğrudan katılımcı ifadeleri ile desteklenerek temalar altında raporlaştırılması hem bulguların doğruluğunu hem de güvenilirliğini desteklemiştir. Bu çalışmada, görüşme süreci öncesinde araştırmacı kendi varsayımlarını ortaya koymuş ve görüşmeler devam ederken katılımcıları yönlendirmemeye dikkat etmiştir. Bu durum, nitel araştırmalarda araştırmacının güvenilirliğini arttırmasına yönelik bir tutumdur (Creswell ve Poth, 2018).

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden oluşan temalar, alt temalar, kodlar ve katılımcı görüşleri aktarılmıştır. Araştırma kapsamında, spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenler ve eğitim gören öğrencilerin pedagojik formasyona ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular; *“Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi”* ve *“Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmeleri”* olarak iki ayrı ana tema başlığı altında sunulmuştur.

3.1 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi

Spor bilimleri akademisyenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular; *“Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi”* ana teması altında oluşturulan 12 alt temada sunulmuştur. Aşağıda, katılımcı akademisyenler ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen ana temaya bağlı; alt temalar, kodlar ve frekansları tablo 3.1’de kapsamlı bir şekilde gösterilmektedir.

Bu alt temalar; öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları, spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları, spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar, pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar, spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı eğitim eksikliği, pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması, pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi, pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı, pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri, pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gereklilik ve sınırlılık tartışmaları, pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler, spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik önerilerdir.

Tablo 3.1. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin yapısal, işlevsel ve akademik boyutları ile değerlendirilmesi temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi	Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları	19	İstihdam problemleri (7) Öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması (7) Sürekli değişen öğretmen yetiştirme süreçleri (6) Niteliksiz öğretmenlik mezuniyetleri (5) Öğretmen yetiştirme politikalarının tutarsızlığı (5) Eşitsizlikler (5) Azalan yeterlikler (4) Formasyonun süresel yetersizliği (4) Farklı üniversitelerdeki standartların eksikliği (4) Politik etkilere açıklık (3)	Yetersiz öğretmenlik eğitimi anlayışı (3) Formasyonla öğretmen olmanın kolaylaştırılması (3) Yüksek sayıda öğretmen adayı yığılması (3) Arz-talep dengesizliği (3) Formasyonun cazibeli hale gelmesi (2) Ekonomik eşitsizlikler (2) Formasyon eğitiminin avantajları (2) Alternatif kariyer imkânları sunulması (2) Yetersiz denetim ve planlama (2)
	Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları	8	Eğitim bilgisi ve öğretim becerilerinin kazanımı (6) Sınırlı mesleki yeterlik ve yetersiz eğitim süreleri (5) Alternatif kariyer olanakları yaratması (4) Pedagojik formasyonun spor öğretmenliği için yetersizliği (4)	Öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalık oluşturmaları (3) Bölümler arası eşitsizlik ve uyumsuzluk (3) Disiplinler arası katkı (2) İstihdam olanaklarının fazlalaşması (2)
	Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar	14	Program süresinin kısalığı ve yoğunluğu (5) Program içeriklerinin yüzeyselliği ve eksikliği (5) Teorik derslerin ağırlığı ve pratik eksikliği (4) Akademik ve kişisel yeterlik eksiklikleri (3) Materyal ve mekân yetersizliği (3) Ders içerikleri ile uygulama uyumsuzluğu (3) Öğretim elemanlarının niteliği (3)	Öğrenci hazır bulunuşluk farkları / Bölümler arası farklar (3) Spor pedagojisine uzmanlık eksikliği (2) Uygulama okulları ve staj eksikliği (2) Alan ve pedagojik bilgilerin bütünleştirilememesi (2) Formasyonu istihdam aracı olarak görme (1) Kontenjan ve erişim problemleri (1) Materyal tasarımı ve ölçme değerlendirme problemleri (1)

Tablo 3.1. (devam). Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin yapısal, işlevsel ve akademik boyutları ile değerlendirilmesi temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi	Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Algılanan Sorunlar	11	Ders içeriklerinin yüzeysel kalması (5) Program süresinin yetersizliği ve yoğunluğu (4) Alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleştirilememesi (4) Teorik derslerin ağırlığı ve uygulama eksikliği (4) Öğretim elemanlarının niteliği ve yeterlik problemleri (3)	Ders içeriklerinin uygulamaya yansımaması problemleri (3) Aktif öğrenme ve çağdaş yöntemlerin eksikliği (2) Öğrenci farklılıklarının dikkate alınmaması (2) İçeriklerin spor pedagojisine uygun olmaması (2) İçeriklerin disiplinler arası farklılıklara hitap etmemesi (1) İçeriklere yönelik deneyim yetersizliği (1)
	Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarında Alan Uyumu ve Uygulamalı Eğitim Eksikliği	10	Aktif öğrenme yöntemlerinin gerekliliği (5) Genel öğretim yöntemlerinin yetersizliği (5) Branşa özgü öğretim modeli ihtiyacı (5) Uygulamalı öğretimin eksikliği (4) Eğitici niteliğinin önemi (2)	Alan yeterliliği olmayan eğitimciler (1) Ölçme ve değerlendirme eksikliği (1) Yüz yüze öğretimin önemi (1) Öğrenci profili ile içerik uyumsuzluğu (1) Ders sayılarının yetersizliği (1)
	Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeniden Yapılandırılması	9	Teorik derslerde alan odaklı içerikler geliştirme (7) Uygulama ders süreleri ve niteliklerinin artırımı (6) Teorik derslerde spor pedagojisine özgü yaklaşım (5) Gerçek okullarda staj ve gözlem (5)	Uygulama derslerinde mikro öğretim ve geri bildirim (4) Yüz yüze uygulamalarda senaryo ve rol oynama (3) Müfredata dayalı uygulama planlaması (1) Spor teknolojilerinin entegrasyonu (1) Eğitim fakültesi dışındaki formasyon karşılığı (1)
	Pedagojik Formasyon Eğitimi Veren Akademisyenlerin Alan, Pedagoji ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi	9	Alan bilgisi yeterliği vurgusu (6) Pedagojik donanım eksikliği (5) Uygulama ve öğretmenlik deneyimi eksikliği (4) Alan dışı akademisyenlerin eğitim vermemesi (2)	Güncel pedagojik yaklaşımlara yabancılaşma (2) Akademisyen seçiminin liyakate dayanmaması (1) Kişisel yetersizlik kabulü (1) Eğitim bilimleri ve spor pedagojisine bütüncül yaklaşım gerekliliği (1) Geleneksel yöntemlere bağlılık (1)

Tablo 3.1. (devam). Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin yapısal, işlevsel ve akademik boyutları ile değerlendirilmesi temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Yapısal, İşlevsel ve Akademik Boyutları ile Değerlendirilmesi	Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Akademik Görüşler ve Yapılandırma Önerileri	7	Lisans eğitimi sonrası pedagojik formasyon (5) Yaz dönemi eğitimin uygun olmadığı görüşü (4) Lisans eğitimi ile birlikte pedagojik formasyon (3) Her iki seçeneğe açık esnek model önerisi (2)	Uygulama ortamlarının (okul vb.) zorunluluğu (2) Formasyonun tamamen kaldırılması gerektiği görüşü (2) Öğrenci hazır bulunuşluğu temelli yapılandırma önerisi (1)
	Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Sınırları: Kapsam, Gereklilik ve Sınırlılık Tartışmaları	7	İstihdam, kalite ve anlam sorunları (5) Beden eğitimi ve spor Öğretmenliği bölümüne özgünlük (4) Sınırlı ve ihtiyaca dayalılık (3)	Öğretmenlik hedefi olmayan bölümler için gereksizliği (3) Kariyer çeşitliliği açısından diğer bölümlere açıklık (2) Eğitim fakültelerinin süreci yönetmesi (1) Siyasal ve politik bağlam (1)
	Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasına Yönelik Siyasal, Ekonomik ve Sosyolojik Güdüler	12	İşsizliği azaltma ve istihdam alanları (6) Oy potansiyeli ve siyasi vaatler (4) Genç işsizliği ve aile baskıları (4) Öğretmen açığını siyasi araç olarak kullanma (3) Toplumsal talepleri siyasi kazanıma çevirme (3) Üniversiteler için gelir kaynağı (3)	Öğretmenliğin saygın meslek algısı (3) Eğitime erişim ve toplumsal adalet söylemi (3) Kariyer dönüşümüne duyulan ihtiyaç (2) Düşük maliyetli iş gücü yaratma (2) Eğitim politikalarının ideolojik yönlendirilmesi (2) Sosyal hareketlilik (1)
	Pedagojik Formasyonun Etkililiğini Artırmaya Yönelik Akademik Öneriler	10	Uygulama süresinin arttırılması ve staj (6) Teori ve uygulama bütünlüğü (5) Donanımlı akademisyenler (4) Formasyon süreçlerinin yeniden yapılandırılması (4) Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu (3)	Spor pedagojisine uygunluk (3) Öğretmenlik becerilerinin ölçümü (2) Alan dışı bölümlere kriter getirilmesi (2) Üniversiteler arası standartların getirilmesi (1) Bireysel gelişim programları (1)

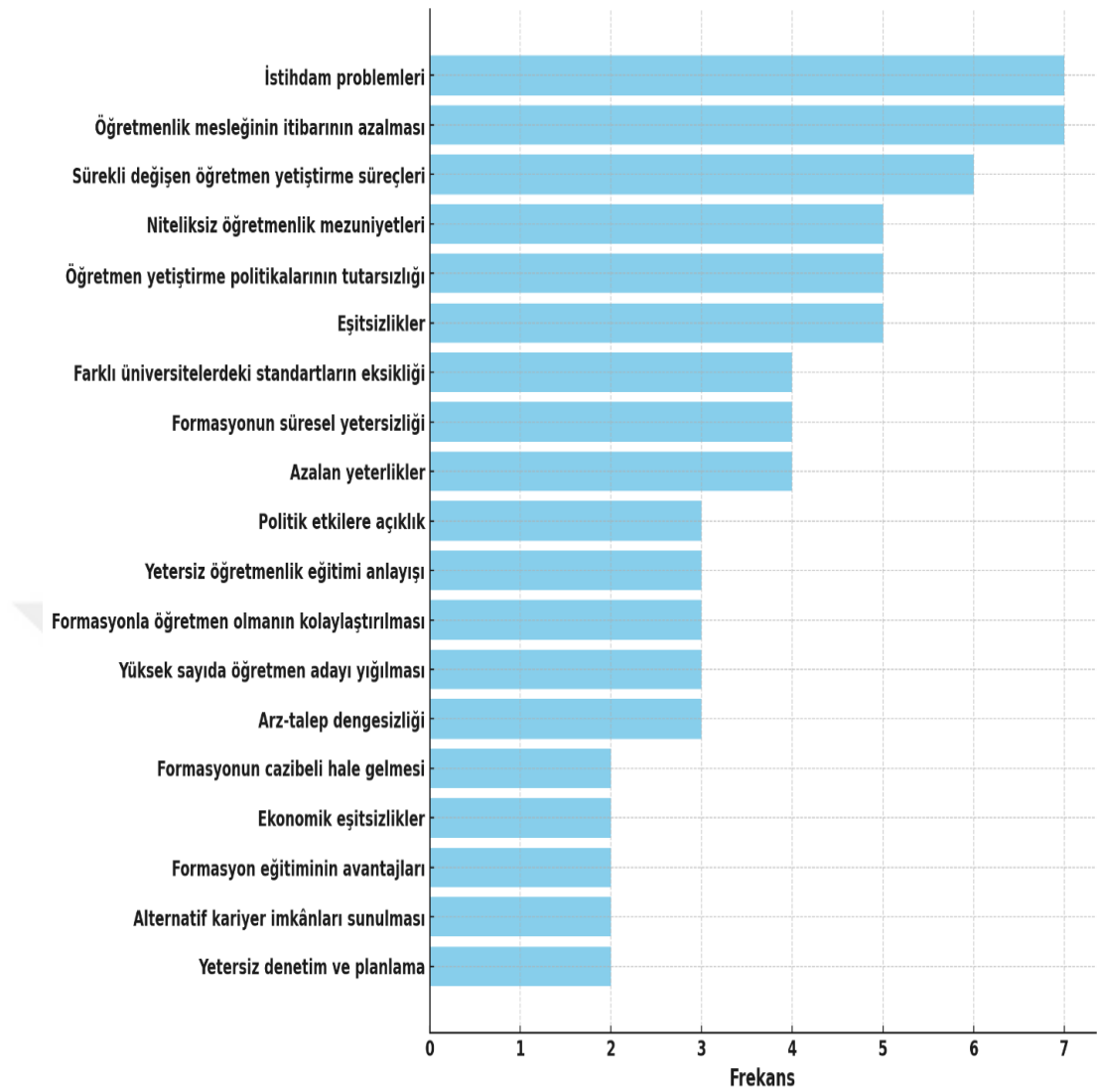
Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları alt teması; istihdam problemleri, öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması, sürekli değişen öğretmen yetiştirme süreçleri, niteliksiz öğretmenlik mezuniyetleri, öğretmen yetiştirme politikalarının tutarsızlığı, eşitsizlikler, farklı üniversitelerdeki standartların eksikliği, formasyonun süresel yetersizliği, azalan yeterlikler, politik etkilere açıklık, yetersiz öğretmenlik eğitimi anlayışı, formasyonla öğretmen olmanın kolaylaştırılması, yüksek sayıda öğretmen adayı yığılması, arz-talep dengesizliği, formasyonun cazibeli hale gelmesi, ekonomik eşitsizlikler, formasyon eğitiminin avantajları, alternatif kariyer imkânları sunulması, yetersiz denetim ve planlama kodlarından oluşmaktadır. *Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları* alt teması ise; eğitim bilgisi ve öğretim becerilerinin kazanımı, sınırlı mesleki yeterlik ve yetersiz eğitim süreleri, alternatif kariyer olanakları yaratması, pedagojik formasyonun spor öğretmenliği için yetersizliği, öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalık oluşturmaması, bölümler arası eşitsizlik ve uyumsuzluk, disiplinler arası katkı ve istihdam olanaklarının fazlaşmasını kodlarından meydana gelmektedir. *Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar* alt teması da; program süresinin kısalığı ve yoğunluğu, program içeriklerinin yüzeyselliği ve eksikliği, teorik derslerin ağırlığı ve pratik eksikliği, akademik ve kişisel yeterlik eksiklikleri, materyal ve mekân yetersizliği, ders içerikleri ile uygulama uyumsuzluğu, öğrenci hazır bulunuşluk farkları / bölümler arası farklar, öğretim elemanlarının niteliği, spor pedagojisine uzmanlık eksikliği, uygulama okulları ve staj eksikliği, alan ve pedagojik bilgilerin bütünleştirilememesi, formasyonu istihdam aracı olarak görme, kontenjan ve erişim problemleri, materyal tasarımı ve ölçme değerlendirme problemleri kodlarını kapsamaktadır. *Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar* alt teması; ders içeriklerinin yüzeysel kalması, program süresinin yetersizliği ve yoğunluğu, alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleştirilememesi, teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği, öğretim elemanı niteliği ve yeterlik sorunları, ders içeriklerinin uygulamaya yansımama problemi, aktif öğrenme ve çağdaş yöntemlerin eksikliği, öğrenci farklılıklarının dikkate alınmaması, içeriklerin spor pedagojisine özgü olmaması, içeriklerin disiplinler arası farklılıklara hitap edememesi, içeriklere yönelik deneyim yetersizliği kodlarından oluşmaktadır. *Spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı*

eğitim eksikliği alt teması ise; aktif öğrenme yöntemlerinin gerekliliği, genel öğretim yöntemlerinin yetersizliği, branşa özgü öğretim modeli ihtiyacı, uygulamalı öğretimin eksikliği, eğitici niteliğinin önemi, alan yeterliliği olmayan eğitimciler, ölçme ve değerlendirme eksikliği, yüz yüze öğretimin önemi, öğrenci profili ile içerik uyumsuzluğu, ders sayılarının yetersizliği kodlarından oluşmaktadır. *Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması* alt teması da; teorik derslerde alan odaklı içerikler geliştirme, uygulama ders süreleri ve niteliklerinin artırımı, teorik derslerde spor pedagojisine özgü yaklaşım, gerçek okullarda staj ve gözlem, uygulama derslerinde mikro öğretim ve geri bildirim, yüz yüze uygulamalarda senaryo ve rol oynama, müfredata dayalı uygulama planlaması, spor teknolojilerinin entegrasyonu, eğitim fakültesi dışındaki formasyon karşılığı kodlarını içermektedir. *Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi* alt teması; alan bilgisi yeterliği vurgusu, pedagojik donanım eksikliği, uygulama ve öğretmenlik deneyimi eksikliği, alan dışı akademisyenlerin eğitim vermemesi, güncel pedagojik yaklaşımlara yabancılaşma, akademisyen seçiminin liyakate dayanmaması, kişisel yetersizlik kabulü, eğitim bilimleri ve spor pedagojisine bütüncül yaklaşım gerekliliği, geleneksel yöntemlere bağlılık kodlarından oluşmaktadır. *Pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı* alt teması ise; alan ve pedagoji iş birliği gerekliliği, eğitimci akademisyenlerin pedagojik katkıları, alan akademisyenlerinin uygulama derslerine katkıları, branşa özgü öğretim için spor bilimleri katkısı, formasyonun eğitim fakültelerinde verilmesi, farklı branşlarda eğitim fakültesi desteği, alan dışı akademisyenlerin formasyon vermemesi, alan fetişizmine karşı deneyim vurgusu kodlarından meydana gelmektedir. *Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri* alt teması ise; lisans eğitimi sonrası pedagojik formasyon, yaz dönemi eğitimin uygun olmadığı görüşü, lisans eğitimi ile birlikte pedagojik formasyon, her iki seçeneğe açık esnek model önerisi, uygulama ortamlarının (okul vb.) zorunluluğu, formasyonun tamamen kaldırılması gerektiği görüşü, öğrenci hazır bulunuşluğu temelli yapılandırma önerisi kodlarından oluşmaktadır. *Pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gereklilik ve sınırlılık tartışmaları* alt teması; istihdam, kalite ve anlam sorunları, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne özgünlük, sınırlı ve ihtiyaca dayalılık, öğretmenlik hedefi olmayan bölümler için gereksizliği,

kariyer çeşitliliği açısından diğer bölümlere açıklık, eğitim fakültelerinin süreci yönetmesi, siyasal ve politik bağlam kodlarından meydana gelmektedir. *Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler* alt teması; işsizliği azaltma ve istihdam alanları, oy potansiyeli ve siyasi vaatler, genç işsizliği ve aile baskıları, öğretmen açığını siyasi araç olarak kullanma, toplumsal talepleri siyasi kazanıma çevirme, üniversiteler için gelir kaynağı, öğretmenliğin saygın meslek algısı, eğitime erişim ve toplumsal adalet söylemi, kariyer dönüşümüne duyulan ihtiyaç, düşük maliyetli iş gücü yaratma, eğitim politikalarının ideolojik yönlendirilmesi ve sosyal hareketlilik kodlarından oluşmaktadır. *Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik akademik öneriler* alt teması ise; uygulama süresinin arttırılması ve staj, teori ve uygulama bütünlüğü, donanımlı akademisyenler, formasyon süreçlerinin yeniden yapılandırılması, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, spor pedagojisine uygunluk, öğretmenlik becerilerinin ölçümü, alan dışı bölümlere kriter getirilmesi, üniversiteler arası standartların getirilmesi, bireysel gelişim programları kodlarından meydana gelmektedir.

3.1.1 Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Yapısal Sorunları

Spor bilimleri fakültesinde görev yapan akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları*” alt temasının; istihdam problemleri, öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması, sürekli değişen öğretmen yetiştirme süreçleri, nitelsiz öğretmenlik mezuniyetleri, öğretmen yetiştirme politikalarının tutarsızlığı, eşitsizlikler, farklı üniversitelerdeki standartların eksikliği, formasyonun süresel yetersizliği, azalan yeterlikler, politik etkilere açıklık, yetersiz öğretmenlik eğitimi anlayışı, formasyonla öğretmen olmanın kolaylaştırılması, yüksek sayıda öğretmen adayı yığılması, arz-talep dengesizliği, formasyonun cazibeli hale gelmesi, ekonomik eşitsizlikler, formasyon eğitiminin avantajları, alternatif kariyer imkânları sunulması, yetersiz denetim ve planlama kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.1’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.1. Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin; istihdam problemleri, öğretmenlik mesleğinin itibarı, öğretmen yetiştirme süreçleri, nitelsiz öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mezuniyeti, eşitsizlik ve öğretmen yetiştirme politikalarının tutarsızlığı kodları başta olmak üzere mevcut politikaların yapısal sorunları kodları üzerine görüş bildirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A8 ve A10'un görüşleri şu şekilde aktarılmıştır:

Formasyon eğitimi alan bireyler, eğitim fakültesi mezunları ile birlikte atanma yarışına girerek rekabeti artırıyor ve bu durum öğretmen istihdamı konusunda yeni sorunlar doğurabiliyor. (A3)

Öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları açısından yakın tarihlerde uygulanan bir süre sonra neden kaldırıldığı veri temelli politik karar alma süreçlerinden bağımsız şekilde açıklanamayan uygulamalar dolayısıyla rasyonel bir değerlendirme yapmak pek mümkün görünmemektedir. (A4)

Türkiye'deki pedagojik formasyon eğitimi politikalarının sürekli değişen ve standartları net olmayan bir yapıya sahip olması, öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktördür. (A2)

Formasyon programlarının içeriği zaman zaman değişiklik gösteriyor ve politik kararlara bağlı olarak kontenjanlar artırılıp azaltılabiliyor. Bu durum, öğretmen adayları için belirsizlik yaratıyor. (A3)

Türkiye'de uygulanan formasyon eğitim politikalarının giderek kötüleşen ve öğretmenlik mesleğinin itibarını düşüren bir eğitim anlayışını benimsendiği görüşündeyim. (A3)

Mevcut formasyon eğitiminin yalnızca eğitim bilimleri ile ilgili bazı derslerin içeriğinin aktarımından öteye gidemediği düşüncesindeyim... Pratik ve ekonomik bir sürecin oluşturulması olarak görüldüğünden, bu programların öğretmenlik mesleğinin temel yeterliklerini kazandırmakta yetersiz kaldığı kanaatindeyim. (A1)

Formasyon eğitimi süreçleri birlikte ele alındığında, öğretmenlik mesleğinin temel yeterliklerine giderek daha az sahip öğretmen adaylarının bu programlardan mezun olduğunu gözlemliyorum... Bu durumun temel sebebi, formasyonun kısa süreli ve yüzeysel bir program haline getirilmiş olmasıdır. (A1)

Yüzbinlerce eğitim fakültesi mezununun atama beklediği bir ortamda, diğer bölüm mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmenlik hakkı tanımak bilimsellikten uzak bir uygulamadır... Bu durum hem YÖK politikaları hem de ülkemizin öğretmen yetiştirme sistemi ile çelişmektedir. (A10)

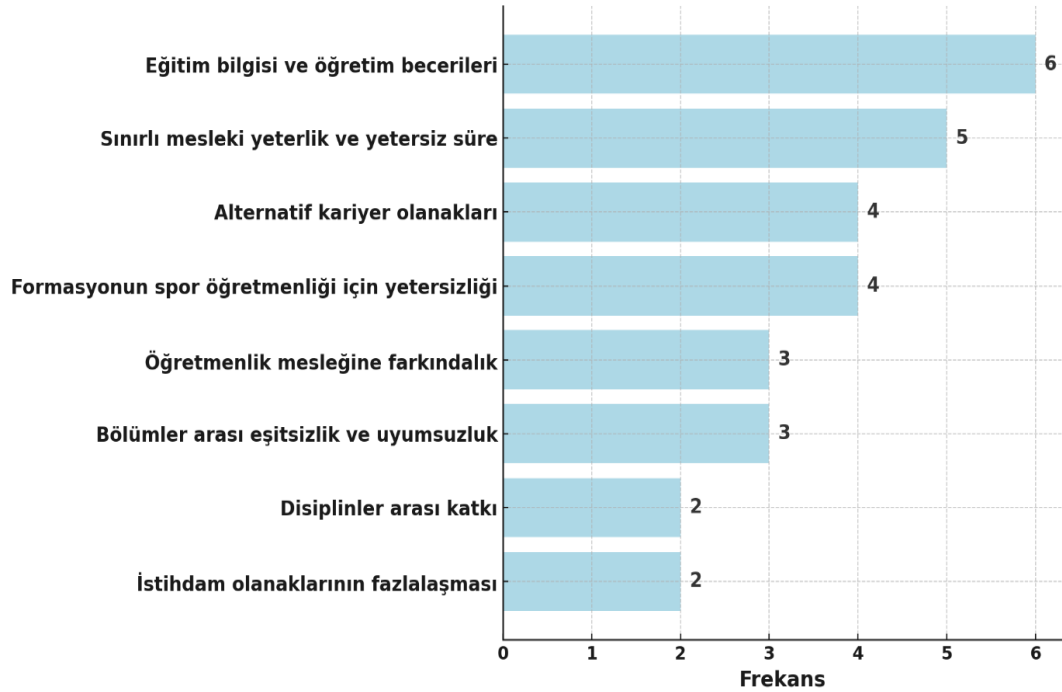
Türkiye'deki pedagojik formasyon politikalarının sürekli değişen ve standartları net olmayan bir yapıya sahip olması, öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktördür. (A2)

Fen edebiyat fakülteleri gibi öğretmenlik eğitimi almayan bölümlerden mezun olan kişilere pedagojik formasyon vererek öğretmenlik yapma şansı tanıyor. Bu sayede, farklı disiplinlerden gelen bireylerin eğitime katkı sağlaması mümkün olabiliyor. (A3)

Gençler artık çok ciddi bir biçimde işsizlikle mücadele ediyor. Dolayısıyla çok daha farklı kariyerleri olan ya da birkaç kariyeri bir araya getiren nitelikli elemanlara ihtiyaç var... Farklı kariyer değişiklikleri olabileceğinden yola çıkılabilir. (A8)

3.1.2 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Algılanan Faydaları ve Sınırlılıkları

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları*” alt temasının; eğitim bilgisi ve öğretim becerilerinin kazanımı, sınırlı mesleki yeterlik ve yetersiz eğitim süreleri, alternatif kariyer olanakları yaratması, pedagojik formasyonun spor öğretmenliği için yetersizliği, öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalık oluşturmada, bölümler arası eşitsizlik ve uyumsuzluk, disiplinler arası katkı ve istihdam olanaklarının fazlalaşması kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.2’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.2. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin; eğitim bilgisi ve öğretim becerileri, sınırlı mesleki yeterlik ve yetersiz eğitim süreleri, alternatif kariyer olanakları, formasyonun spor öğretmenliği için yetersizliği, öğretmenlik mesleğine farkındalık, bölümler arası eşitsizlikler, disiplinler arası katkı ve istihdam olanaklarının fazlalaşması kodları ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A3, A4, A6, A5, A7, A8, A9 ve A10’un görüşleri ise şu şekildedir:

Pedagojik formasyon süreci öğretim yöntemleri, planlama, sınıf yönetimi gibi temel becerilerin kazandırılması açısından olumlu katkılar sağlamaktadır. (A3)

Ders anlatımı ve öğrenciyle iletişim kurma becerilerim gelişti diyebilirim. Uygulamalı derslerde sınıf yönetimi hakkında pratik bilgiler edindim. (A6)

Pedagojik formasyon eğitiminin niteliği ve süresi yeterli değildir. (A10)

Kısıtlı sürede verilen derslerle öğretmenlik yeterliği sağlamak güç. Süreç çok yüzeysel işleniyor. (A4)

Formasyon alan bireyler farklı branşlardan gelseler bile öğretmen olma hakkı elde ediyorlar. Bu da özellikle kariyer yönelimi açısından çeşitli fırsatlar sunuyor. (A8)

İşsizliğin yoğun olduğu alanlarda formasyon önemli bir çıkış kapısı gibi görülüyor. (A9)

Spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü mezunlarının beden eğitimi öğretmeni olması mesleğin geleceğine zarar vermektedir. (A10)

Birçok öğrenci uygulamalı dersi hiç almadan sınıfa giriyor. Bu çok ciddi bir sorun. (A7)

Bu programlar öğrencilerin eğitimciliğe yönelmelerinde farkındalık yaratabiliyor. (A5)

Bazı bölümlerin formasyonla öğretmen olması diğer bölümlerde haksızlık duygusu yaratıyor. (A7)

Beden eğitimi öğrencileri dört yıl boyunca hazırlık alıyor, diğer bölümler birkaç ayda sınıfa giriyor. (A6)

Farklı alanlardan gelen bireylerin eğitime katkı sağlaması sistem açısından zenginlik olabilir. (A9)

Disiplinler arası bir yaklaşım, farklı bilgi ve becerilerin aktarılmasını sağlayabilir. (A3)

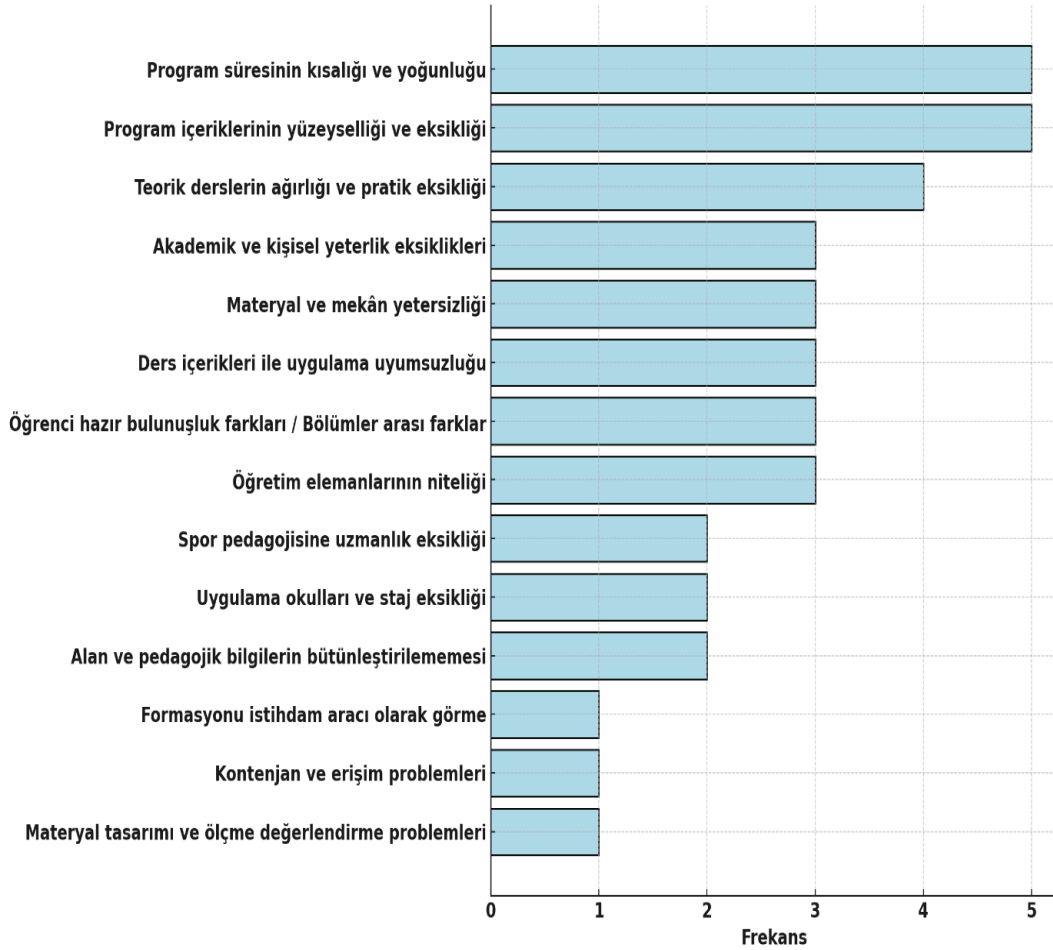
Bu tür formasyon eğitimleri birçok öğrenci için istihdam umudu yaratıyor. (A8)

Formasyon, mezuniyet sonrası iş bulamayanlar için yeni bir kapı sunuyor. (A5)

3.1.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarına Yönelik Yapısal ve İşlevsel Sorunlar

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar*” alt temasının; program süresinin kısıllığı ve yoğunluğu, program içeriklerinin yüzeyselliği ve eksikliği, teorik derslerin ağırlığı ve pratik eksikliği, akademik ve kişisel yeterlik eksiklikleri, materyal ve mekân yetersizliği, ders içerikleri ile uygulama uyumsuzluğu, öğrenci hazır bulunuşluk farkları / bölümler

arası farklar, öğretim elemanlarının niteliği, spor pedagojisine uzmanlık eksikliği, uygulama okulları ve staj eksikliği, alan ve pedagojik bilgilerin bütünleştirilememesi, formasyonu istihdam aracı olarak görme, kontenjan ve erişim problemleri, materyal tasarımı ve ölçme değerlendirme problemleri kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.3'te kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.3. Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlar alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin; pedagojik formasyon eğitiminin program süresinin kısalığı ve yoğunluğu, program içeriklerinin yüzeyselliği ve eksikliği, teorik derslerin ağırlığı ve pratik eksikliği, akademik ve kişisel yeterlik eksiklikleri, materyal ve mekân yetersizliği, ders içerikleri ile uygulama uyumsuzluğu, öğrenci hazır bulunuşluk farkları / bölümler arası farklar, öğretim elemanlarının niteliği, spor pedagojisine uzmanlık eksikliği, uygulama okulları ve staj eksikliği, alan ve pedagojik bilgilerin bütünleştirilememesi, formasyonu

istihdam aracı olarak görme, kontenjan ve erişim problemleri ve materyal tasarımı ve ölçme değerlendirme problemleri kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A6, A8 ve A11'in görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyon eğitim programlarının iki döneme sıkıştırılması, öğrencilerin yeterli deneyime sahip olamaması sorununu beraberinde getirmektedir. (A6)

Süre kısa. Mesela benim spor yöneticiliği öğrencileri acaba ne kadar derinlemesine algılayabiliyorlar? (A8)

Özellikle sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim gibi konular kısa sürede yüzeysel geçilebiliyor... (A3)

Nitelik açısından ders içeriklerinden ziyade, içeriklerin uygulamaya nasıl yansıdığına odaklanmak gerekebilir. (A4)

...Öğretim yöntem ve teknikleri, materyal tasarımı, ölçme değerlendirme açısından yetersizlikler mevcut. (A6)

...Teorik bilgileri sporun dinamiklerine özgü pratik uygulamalarla birleştirmede sorunlar yaşıyor. (A11)

...Konular kısa sürede yüzeysel geçiliyor, öğretmen adayları sahaya çıktıklarında eksiklik hissedebiliyorlar. (A3)

...Pratik uygulamalarla bütünleşemeyen teorik bilgi sorunu yaşanmakta. (A11)

Spor yöneticiliği ya da rekreasyon bölümü öğrencileri terminolojiye yeterince hâkim değiller... (A8)

Spor salonları, derslikler ya da materyaller her fakültede yeterli düzeyde bulunamayabiliyor. (A2)

Başından yetersiz olduğunu bildiğimiz bir öğretim programını öğrenciye göre revize etmemize neden oluyor. (A1)

Edinilen bilgi ve becerilerin farklı yaş gruplarına aktarımı konusunda içerik yetersiz kalıyor. (A6)

Formasyonla ilgili terminolojiye öğretmenlik öğrencileri hâkimken, spor yöneticiliği ya da rekreasyon bölümleri öğrencileri hâkim değil. (A8)

Eğitimi veren akademisyenlerin hepsi spor pedagojisi konusunda deneyimli olmayabiliyor. (A2)

Ders içeriklerinin uygulamaya nasıl yansıdığı, öğretim elemanının derinliği ve yetkinliği ile ilgilidir. (A4)

Öğretim elemanlarının alan-pedagoji entegrasyonundaki eksiklikleri genel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. (A11)

...Spor pedagojisi konusunda deneyimli olmayan akademisyenlerin olması önemli bir sorun. (A2)

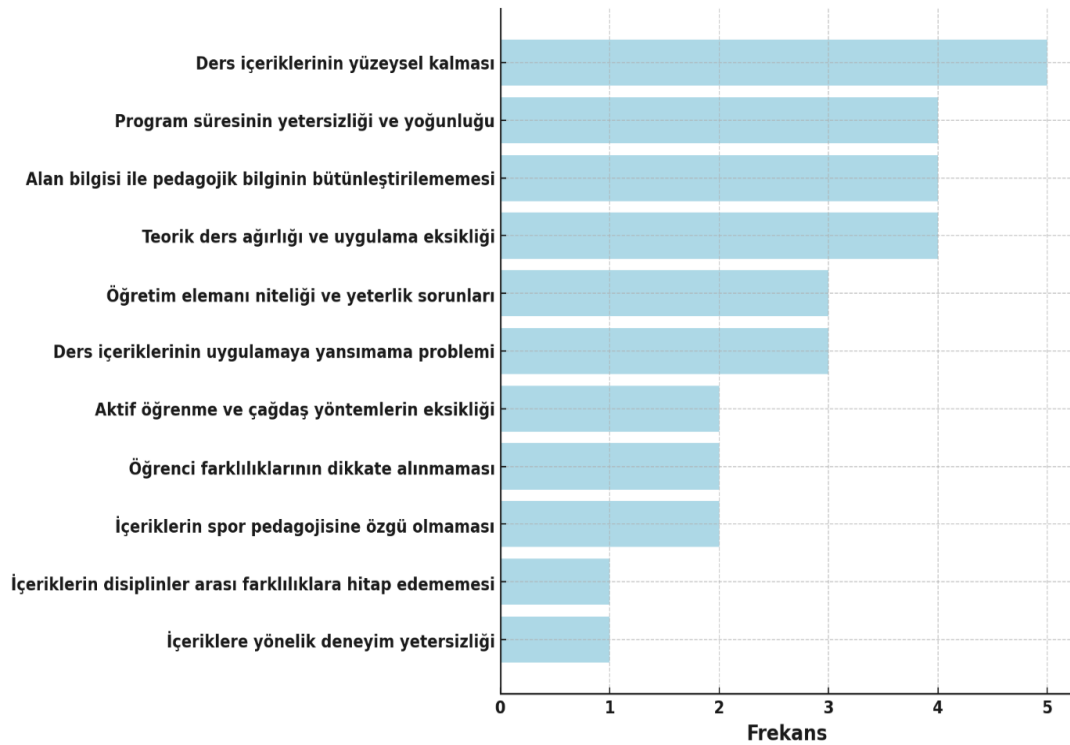
Uygulama yapacakları okulların yeterli sayıda olmaması öğretmen adaylarının deneyim kazanmasını zorlaştırıyor. (A3)

Formasyon eğitimini yalnızca bir alternatif ya da istihdam garantisi olarak görmeleri süreci aksatıyor. (A1)

Materyal tasarımı/kullanımı ve ölçme değerlendirme açısından yetersizlik mevcut. (A6)

3.1.4 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Algılanan Sorunlar

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar*” alt temasının; ders içeriklerinin yüzeysel kalması, program süresinin yetersizliği ve yoğunluğu, alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleştirilememesi, teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği, öğretim elemanı niteliği ve yeterlik sorunları, ders içeriklerinin uygulamaya yansımama problemi, aktif öğrenme ve çağdaş yöntemlerin eksikliği, öğrenci farklılıklarının dikkate alınmaması, içeriklerin spor pedagojisine özgü olmaması, içeriklerin disiplinler arası farklılıklara hitap edememesi, içeriklere yönelik deneyim yetersizliği kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.4’te bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.4. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin; en çok ders içeriklerinin yüzeyselliği, pedagojik formasyon eğitimi program sürelerinin yetersizliği ve yoğunluğu, alan bilgisi ile pedagojik bilginin bütünleştirilememesi problemleri ve teorik ders ağırlığı ve uygulama eksiklikleri kodları üzerine görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer görüşler, grafik 3.4'te aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A2, A3, A4, A5, A7, A8 ve A11'in görüşleri ise şu şekildedir:

Program çok yoğun ve kısa süreli olduğu için, öğrencilerin pedagojik yeterliliklerini tam anlamıyla geliştirmesi zorlaşıyor... Sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi konular yüzeysel geçilebiliyor. (A3)

Formasyon programları çok yoğun ve kısa olduğu için, öğrencilerin pedagojik yeterliliklerini tam anlamıyla geliştirmesi zorlaşıyor. (A2)

Meslek bilgi dersleri ile alan bilgisi derslerinin birleştirilememesi, örtüştürülememesi. (A7)

Spor bilimlerindeki yoğun alan bilgisi, pedagojik formasyon derslerine ayrılan zamanı kısıtlıyor. (A11)

Esas mesele dersin öğretim elemanının derinliği, öğretim yetkinlikleri ve öğrenen profilinin uyumudur. (A4)

Derse aktif katılım için uygulamalı yöntemler tercih edilmeli. (A5)

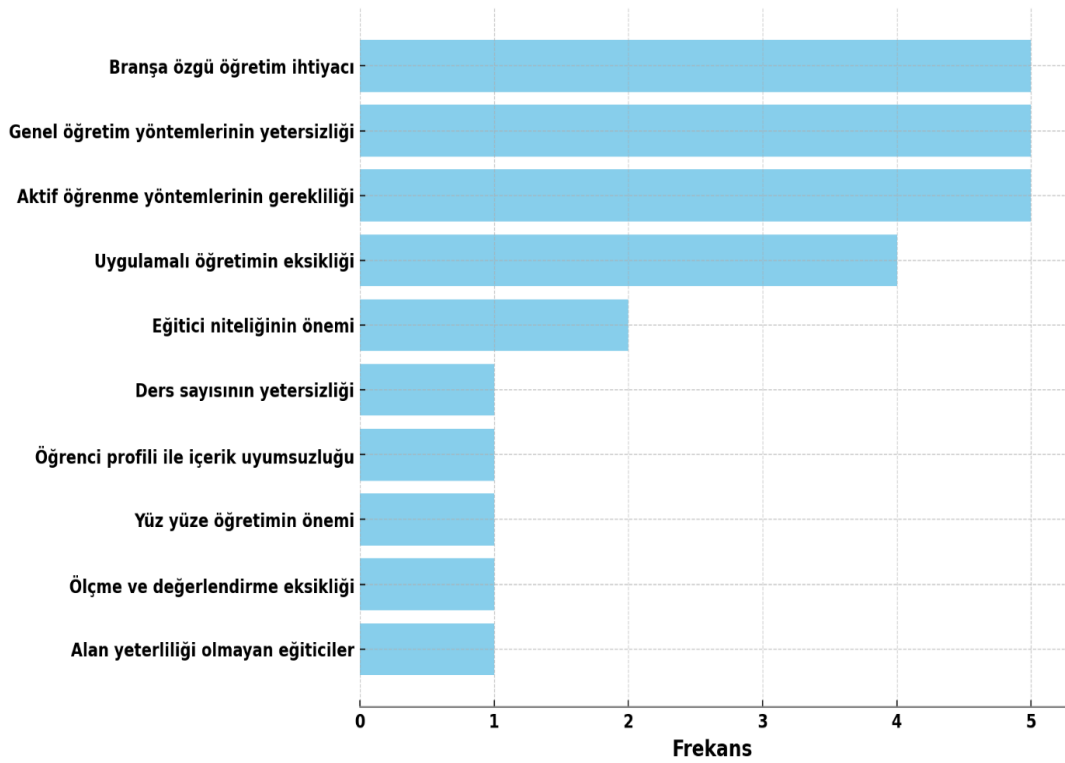
Teorik olarak alınan bilgilerin alana özgü uygulama derslerinde kullanılmasının sağlanması gerektiğini düşünüyorum. (A11)

Uygulama yaparak öğrenmeye ağırlık verilmeli; sadece anlatımla yetinilmemeli. (A5)

Rekreasyon öğrencileri o terminolojiye çok hâkim değiller. Acaba hâkim olabiliyorlar mı? (A8)

3.1.5 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarında Alan Uyumu ve Uygulamalı Eğitim Eksikliği

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı eğitim eksikliği*” alt temasının; aktif öğrenme yöntemlerinin gerekliliği, genel öğretim yöntemlerinin yetersizliği, branşa özgü öğretim modeli ihtiyacı, uygulamalı öğretimin eksikliği, eğitici niteliğinin önemi, alan yeterliliği olmayan eğitimciler, ölçme ve değerlendirme eksikliği, yüz yüze öğretimin önemi, öğrenci profili ile içerik uyumsuzluğu, ders sayılarının yetersizliği kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.5'te bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.5. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı eğitim eksikliği alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok branşa özgü eğitim ihtiyaçları, genel öğretim yöntemlerinin yetersizliği, aktif öğrenme yöntemlerinin gerekliliği, uygulamalı öğretimin eksikliği ve eğitimi niteliğinin önemi ile alakalı görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer görüşler grafik 3.5'te aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10 ve A11'in görüşleri ise şu şekildedir:

Yüz yüze ders anlatma fırsatı olan bir akademisyen spor bilimleri öğrencilerinin akademik geçmişlerini ve kişisel özelliklerini dikkate alarak aktif öğrenmeyi yeterince sürece yansıtabiliyorsa formasyon eğitiminin görece daha verimli olacağı kanaatindeyim. (A1)

Pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarındaki öğretim yöntem ve tekniklerinin de sportif becerilerin öğretimi açısından revize edilerek günümüz teknolojisini verimli bir şekilde kullanmak gerektiğini düşünmekteyim. (A6)

Dersler genellikle öğretmen merkezli yaklaşımlar kullanılarak işleniyor. Derslerde öğrenci merkezli yöntem ya da teknikler işleyen bir öğretim elemanı görmedim ve hiç duymadım. (A7)

Şu anki sistemde bazı yöntemler genel eğitim bilimlerinden alındığı için spor özelinde tam anlamıyla karşılık bulmayabiliyor. (A2)

Genel olarak bakıldığında, anlatım (düz anlatım), soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma gibi klasik öğretim yöntemleri kullanılıyor. Ancak beden eğitimi ve spor öğretmenliği, büyük ölçüde uygulama temelli bir alan olduğu için, geleneksel yöntemlerin tek başına yeterli olduğu söylenemez. (A3)

Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi bir alanda çok fazla katkı sağlayacağını düşünmüyorum. (A7)

Formasyondaki alan bilgisine yönelik iki ders (özel öğretim yöntemleri ve staj) var. Bu dersler öğretmenliğe hazırlanmak mümkün değil. (A10)

Spor bilimlerinin özgün ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için önemli ölçüde uyarlanmalı ve branşa özgü yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir. (A11)

Özellikle beden eğitimi öğretmenleri için oldukça önemli olan işbirlikçi öğrenme, oyun temelli öğretim, istasyon yöntemi ve keşfederek öğrenme gibi yaklaşımlar, formasyon sürecinde daha fazla ele alınmalı. (A3)

Spor bilimlerinin özgün ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için önemli ölçüde uyarlanmalı ve branşa özgü yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir. (A11)

Teorik ağırlıklı bir eğitim verildiği için pratik taraf biraz eksik kalıyor. Oysa beden eğitimi öğretmenliği, tamamen hareket, uygulama ve öğrenciyle etkileşim gerektiren bir alan. (A2)

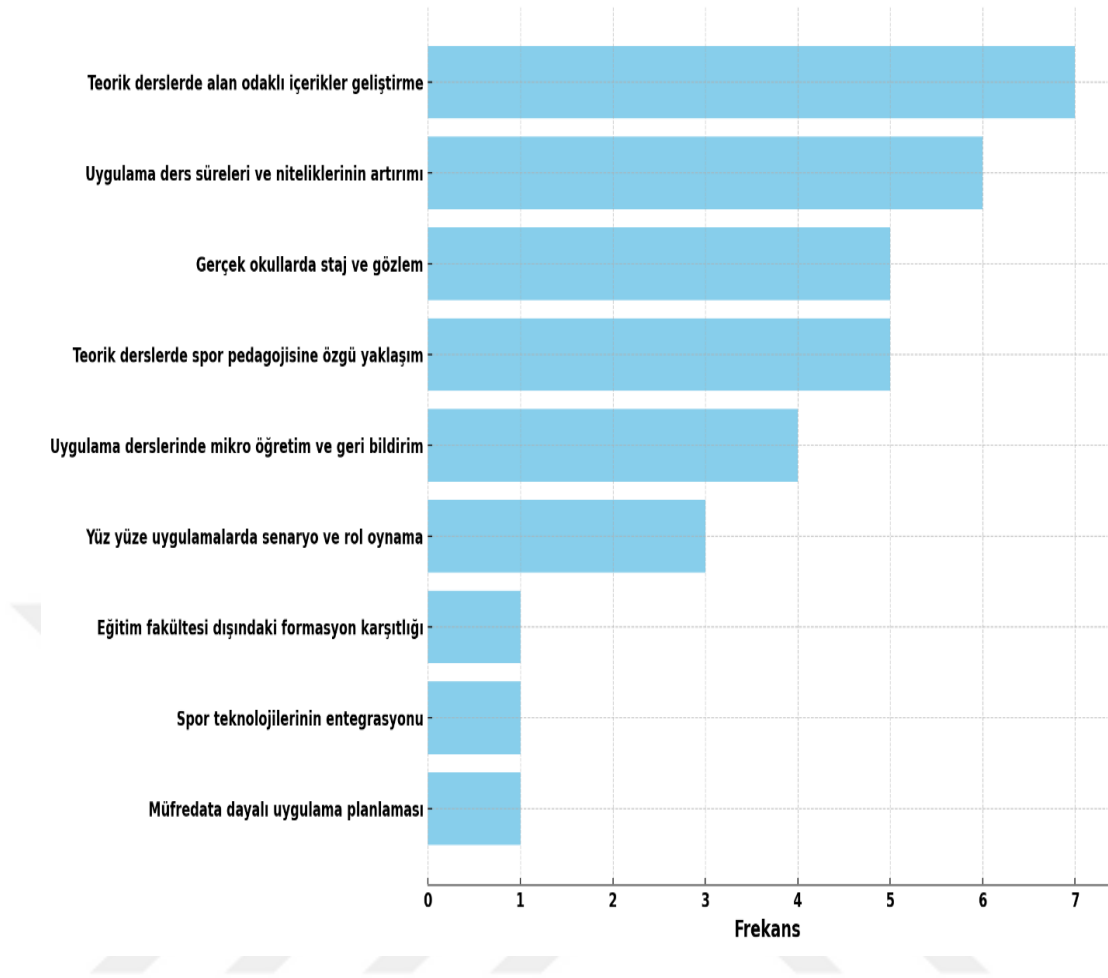
Bildiğim kadarıyla öğretmenlik uygulaması dışında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan dersler yok. (A7)

Hani bizim hedefimiz nitelikli bir öğretmen yetiştirmekse, o nitelikli öğretmeni yetiştirmek için kime ihtiyacımız varsa eğitimci olarak o kişileri çocuğa temin etmeliyiz. (A8)

Formasyonda bulunan dersler çok azdır. Öğretmenlik mesleğine hazırlığın en önemli aşamalarından biri alan bilgisi dersleridir. (A10)

3.1.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeniden Yapılandırılması

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması*” alt temasının; teorik derslerde alan odaklı içerikler geliştirme, uygulama ders süreleri ve niteliklerinin artırımı, teorik derslerde spor pedagojisine özgü yaklaşım, gerçek okullarda staj ve gözlem, uygulama derslerinde mikro öğretim ve geri bildirim, yüz yüze uygulamalarda senaryo ve rol oynama, müfredata dayalı uygulama planlaması, spor teknolojilerinin entegrasyonu, eğitim fakültesi dışındaki formasyon karşılığı kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.6’da bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.6. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok teorik derslerde alan odaklı içerikler geliştirme, uygulama ders süreleri ve niteliklerinin artırımı, teorik derslerde spor pedagojisine özgü yaklaşım, gerçek okullarda staj ve gözlem, uygulama derslerinde mikro öğretim ve geri bildirim kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.6’da aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A6, A10 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Teorik dersler... Spor pedagojisi, beden eğitimi öğretim yöntemleri ve öğrenci motivasyonu gibi konulara da odaklanmalıdır. (A2)

Teorik derslerin içerikleri, spor bilimleri mezunlarının ihtiyaçlarına özel olarak düzenlenmeli. (A3)

Uygulama dersler artırılarak mikro öğretime dayalı süreçlerin öğretmenlik uygulamaları öncesinde yürütülmesi sağlanmalıdır. (A1)

Uygulama ağırlıklı derslerin içerikleri... Sportif becerinin öğretilmesi ve bu öğretimin planlanması yenilikçi bakış açıları ile olmalıdır. (A6)

Öğretim yöntemleri dersinde... Oyun temelli öğretim, istasyon yöntemi ve keşfederek öğrenme gibi yöntemlere ağırlık verilmesi gerekiyor. (A3)

Öğretmen adaylarının okullarda daha fazla gözlem yapması ve deneyimli öğretmenlerden birebir mentörlük alması çok önemli. (A2)

Gerçek sınıf ortamında deneyim kazanması için kritik bir aşama... Öğretmen adaylarının geniş bir yaş aralığında ders gözlemlemesi ve uygulama yapması sağlanmalı. (A11)

Mikro öğretim uygulamalarının daha sık yapılması, adayların küçük gruplar karşısında ders anlatıp geri bildirim alması sağlanmalı. (A2)

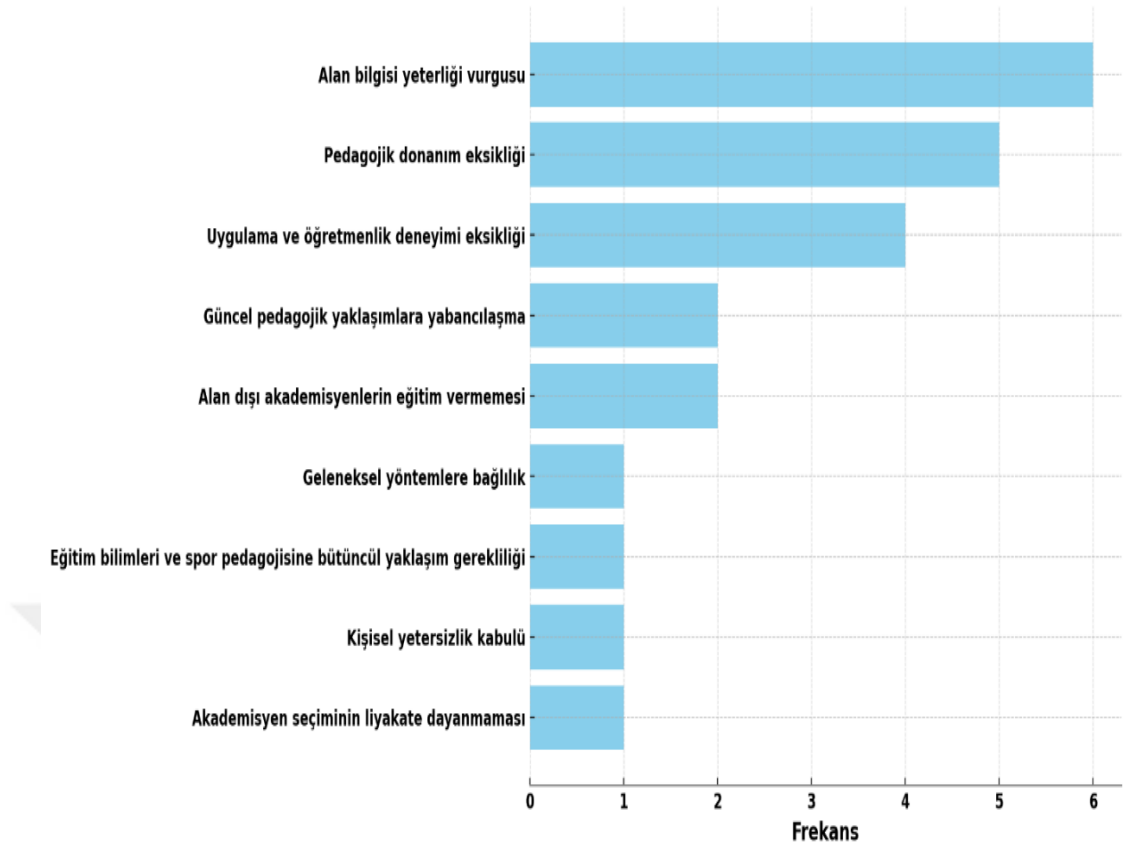
Gerçekçi sınıf yönetimi senaryoları oluşturularak, adaylara öğrenci motivasyonu, disiplin yönetimi ve etkinlik planlama konularında simülasyonlar yaptırılmalı. (A11)

Beden eğitimi derslerinde dijital araçlar ve uygulamalar artık daha yaygın kullanılıyor, bu yüzden öğretmenlerin teknolojiye hâkim olması önemli bir avantaj sağlıyor. (A3)

Formasyon uygulamasında yapılacak hiçbir düzenleme eğitim fakültelerindeki gibi nitelikli öğretmen yetiştiremez. (A10)

3.1.7 Pedagojik Formasyon Eğitimi Veren Akademisyenlerin Alan, Pedagoji ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi*” alt temasının; alan bilgisi yeterliği vurgusu, pedagojik donanım eksikliği, uygulama ve öğretmenlik deneyimi eksikliği, alan dışı akademisyenlerin eğitim vermemesi, güncel pedagojik yaklaşımlara yabancılaşma, akademisyen seçiminin liyakate dayanmaması, kişisel yetersizlik kabulü, eğitim bilimleri ve spor pedagojisine bütüncül yaklaşım gerekliliği, geleneksel yöntemlere bağlılık kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.7’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.7. Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok alan bilgisi yeterliği vurgusu, pedagojik donanım eksikliği, uygulama ve öğretmenlik deneyimi eksikliği, alan dışı akademisyenlerin eğitim vermemesi, güncel pedagojik yaklaşımlara yabancılaşma, akademisyen seçiminin liyakate dayanmaması kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.7’de sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Pek çok akademisyen, spor bilimleri ve antrenman teknikleri konusunda oldukça yetkin, fakat pedagojik formasyonun özel gereksinimlerini bilen ve bu konuda deneyimi olan akademisyen sayısı sınırlı olabiliyor. (A2)

Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenler, genellikle eğitim bilimleri veya spor eğitimi alanlarında uzmanlaşmış kişilerden oluşuyor. Alan bilgisi ve akademik birikim açısından güçlü bir kadro bulunuyor... (A3)

Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan bilgisi uzmanlığı önemli bir avantajdır. (A11)

Pedagojik formasyon eğitimi, sadece alan bilgisi yani spor alanında bilgi ve yetenekler değil; eğitim yöntemleri, öğrenci psikolojisi, sınıf yönetimi gibi pedagojik yöntemlerle ilgili ders içeriklerinden oluşmaktadır. (A5)

Formasyon eğitimi, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi konuları kapsadığı için, bu alanda derinlemesine bilgi ve deneyime sahip olan akademisyenlerin ders vermesi çok daha verimli olabilir. (A2)

Akademisyenlerin çoğunluğunda öğretmenlik deneyiminin olmaması ve ekseri üniversite öğrencilerine ders vermiş/veriyor olması; öğretmen adaylarının hedef kitlesi olan çocuklara eğitim verilirken uygulamada karşılaşılan problemler konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını da beraberinde getirmektedir. (A6).

Beden eğitimi öğretmenliği mezunu olan akademisyenlerin hangi bölümde çalışırlarsa çalışsın formasyon eğitimi vermesinde bence bir sıkıntı yok ama beden eğitimi öğretmenliği mezunu olmayan antrenörlük, spor yöneticiliği ya da rekreasyon gibi farklı bölümlerde görev yapan öğretim elemanları formasyon eğitimi vermemeli. (A7)

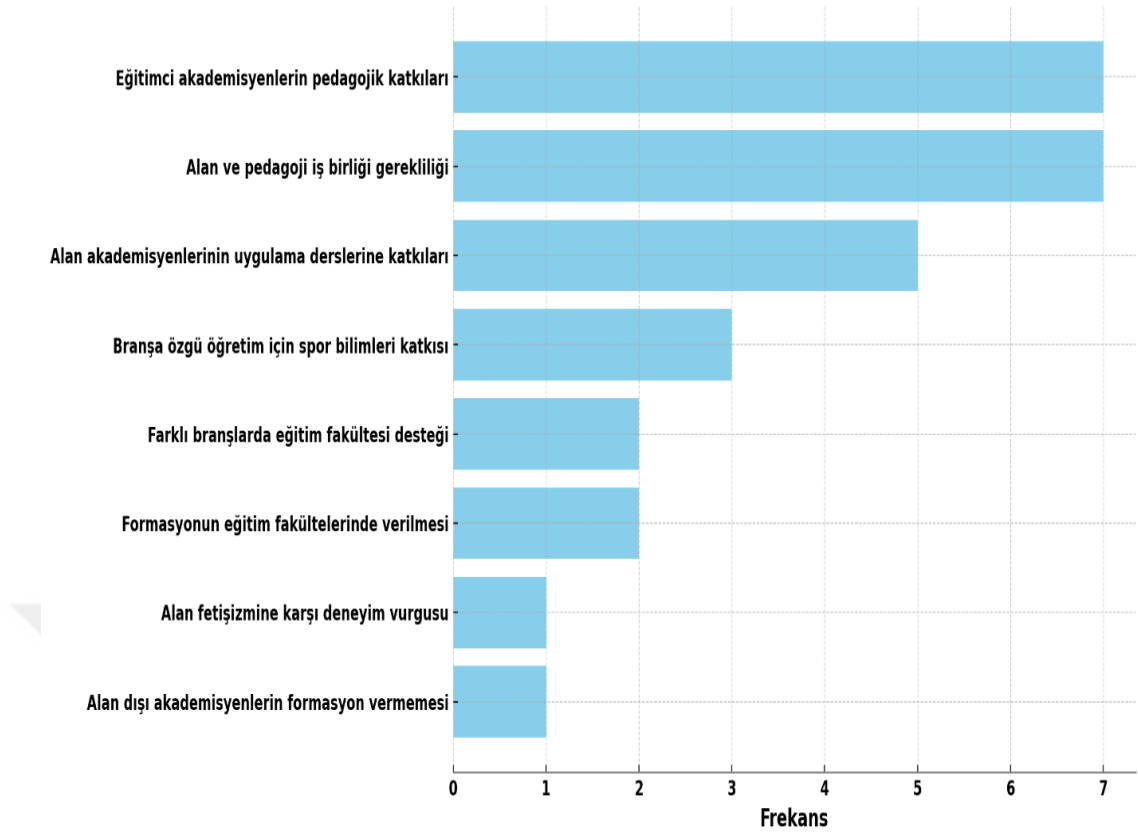
Artık tamamen alan değiştirmiş kişiler değil, en azından altyapısı beden eğitimi olanların pedagojik formasyon derslerini vermesi herhalde daha uygun olur. Ya da doğrudan beden eğitimi öğretmenliğinden gelen öğretim üyeleri zaten o alanda yetkin insanlar... Onlardan faydalanmak ideal olabilir. (A8)

Ayrıca, bazı akademisyenlerin öğretim yöntemleri konusunda geleneksel yaklaşımları tercih ettiği görülüyor. Beden eğitimi dersleri dinamik bir yapıya sahip olduğu için, pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin de derslerinde daha yenilikçi yöntemleri kullanması gerekiyor. (A3)

Öğretim elemanları pedagojik formasyonda girdikleri derslerden hatırı sayılır bir ders ücreti elde etmektedir. Bu nedenle pedagojik formasyon derslerine girecek öğretim elemanlarının ilgili derslerdeki bilgi, birikim ve deneyimlerine bakılmaksızın seçim yapılmaktadır. (A10)

3.1.8 Pedagojik Formasyon Eğitiminde Alan ve Pedagoji Temelli Akademik İş Birliği Yaklaşımı

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı*” alt temasının alan ve pedagoji iş birliği gerekliliği, eğitimci akademisyenlerin pedagojik katkıları, alan akademisyenlerinin uygulama derslerine katkıları, branşa özgü öğretim için spor bilimleri katkısı, formasyonun eğitim fakültelerinde verilmesi, farklı branşlarda eğitim fakültesi desteği, alan dışı akademisyenlerin formasyon vermemesi, alan fetişizmine karşı deneyim vurgusu kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.8’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.8. Pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok alan ve pedagoji iş birliği gerekliliği, eğitimci akademisyenlerin pedagojik katkıları, alan akademisyenlerinin uygulama derslerine katkıları kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.8’de sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Bence formasyon eğitiminde hem spor bilimleri fakültesinden hem de eğitim fakültesinden öğretim üyelerinin yer alması gerekir. Bu iş birliği öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır. (A2)

Pedagojik formasyonun etkili olabilmesi için spor bilimleri ve eğitim bilimleri akademisyenlerinin iş birliği yapması gereklidir. (A3)

Çocuk gelişimi, psikoloji, rehberlik gibi konular spor bilimleri alanındaki öğretim üyeleri tarafından verilmeyebilir. Bu noktada eğitim fakültelerinden destek almak mantıklı olur. (A6)

Eğitim fakültesinden gelen hocaların teorik bilgi ve genel pedagojik yaklaşımları aktarmaları çok kıymetli. (A11)

Uygulama dersleri beden eğitimi öğretmenliğinden gelen akademisyenlerce yürütülmeli çünkü uygulamanın niteliği sahaya hakimiyeti gerektiriyor. (A2)

Uygulama derslerinde spor bilimleri akademisyenlerinin katkısı olmazsa olmaz. Sahayı bilen kişiler bu süreci yönetmelidir. (A11)

Voleybol ya da atletizm gibi branşlarda öğretim süreci o branşa özgü dinamiklerle yürür. Bu bilgiyi sadece branş hocası verebilir. (A5)

Pedagojik formasyon eğitimi eğitimin doğrudan uzmanlık alanı olan eğitim fakültelerinde verilmelidir. (A1)

Bu dersler eğitim fakültelerinde verilirse kalite artar. Eğitim bilimlerinin doğrudan uzmanlık alanı orasıdır. (A10)

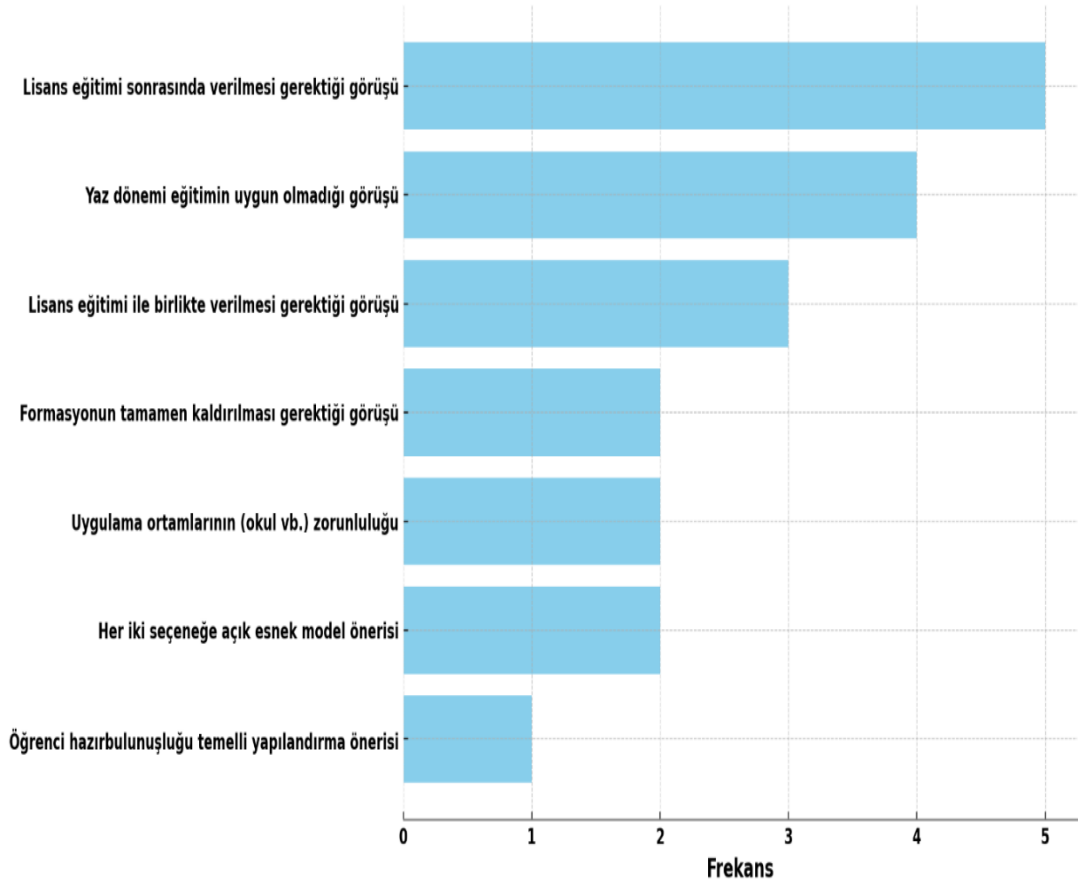
Özellikle rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi derslerde eğitim fakültesinin desteği faydalı olur. (A8)

Antrenörlük ya da farklı bölüm mezunlarının formasyon dersi vermesi uygun değildir. Bu işi beden eğitimi öğretmenliğinden gelen akademisyenler yapmalı. (A7)

Benim için önemli olan alan değil, deneyimdir. Sınıfa girip ders anlatma, öğrenciyle yüz yüze gelme deneyimi olmayan biri isterse alanın içinden gelsin, etkili olamaz. (A4)

3.1.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Akademik Görüşler ve Yapılandırma Önerileri

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri*” alt temasının lisans eğitimi sonrası pedagojik formasyon, yaz dönemi eğitimin uygun olmadığı görüşü, lisans eğitimi ile birlikte pedagojik formasyon, her iki seçeneğe açık esnek model önerisi, uygulama ortamlarının (okul vb.) zorunluluğu, formasyonun tamamen kaldırılması gerektiği görüşü, öğrenci hazır bulunuşluğu temelli yapılandırma önerisi kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.9’da bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.9. Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok lisans eğitimi sonrası pedagojik formasyon, yaz dönemi eğitimin uygun olmadığı görüşü, lisans eğitimi ile birlikte pedagojik formasyon, her iki seçeneğe açık esnek model önerisi kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.9’da sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyon eğitimi lisans sonrasında verilmeli, çünkü öğrencilerin kendi alanlarına odaklanmaları önemli. (A2)

Mezuniyet sonrası verilen formasyon, öğretmen adaylarının daha bilinçli ve hazır olmasını sağlar. (A5)

Formasyonun lisansla birlikte verilmesi gerekir. Ayrı bir program gibi değil, bütünleşik olmalı. (A1)

Lisans süreciyle entegre edilen bir formasyon, zaman kaybını önler ve öğrenci daha hazırlıklı olur. (A6)

Bence bu dersler zaten öğretmenlik mesleği ile ilgili olduğundan, lisans eğitimi içinde verilmelidir. (A9)

Bazı öğrenciler lisans sürecinde bu dersleri almak isterken, bazıları sonrasını tercih edebilir. Esnek olmak lazım. (A4)

Yaz döneminde verilen yoğunlaştırılmış formasyon dersleri hem yüzeysel kalıyor hem de uygulama fırsatı sunmuyor. (A2)

Yazın yapılan formasyon, yeterince uygulama olanağı tanımadığı için yetersiz kalıyor. (A5)

Yaz formasyonu öğrenciyi sadece belgeye yönlendiriyor, gerçek öğretmenlik deneyimi kazandırmıyor. (A11)

Okul ortamı olmadan verilen pedagojik formasyon eksik kalır. Uygulama şart. (A6)

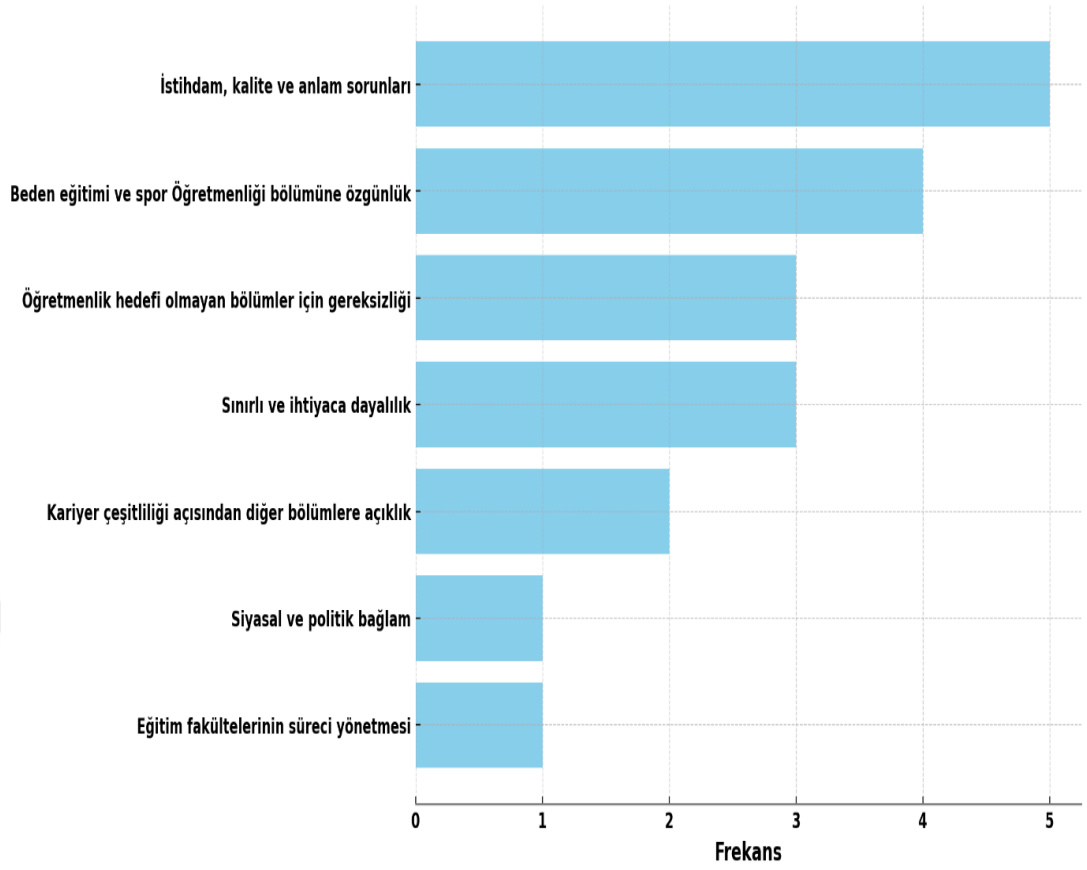
Bana kalırsa pedagojik formasyon artık kaldırılmalı. Lisans sürecinde bu donanım zaten verilmeli. (A7)

Bu yapı çok yorucu ve dağınık. Formasyon tamamen kaldırılıp lisansa entegre edilmeli. (A9)

Formasyonun zamanı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre belirlenmeli. Herkes aynı anda öğrenmeye hazır olmayabilir. (A4)

3.1.10 Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Sınırları: Kapsam, Gerekliklik ve Sınırlılık Tartışmaları

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gerekliklik ve sınırlılık tartışmaları*” alt temasının; istihdam, kalite ve anlam sorunları, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne özgünlük, sınırlı ve ihtiyaca dayalılık, öğretmenlik hedefi olmayan bölümler için gereksizliği, kariyer çeşitliliği açısından diğer bölümlere açıklık, eğitim fakültelerinin süreci yönetmesi, siyasal ve politik bağlam kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.10’da bu kodlar ve frekansları sunulmuştur:



Şekil 3.10. Pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gereklilik ve sınırlılık tartışmaları alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok istihdam, kalite ve anlam sorunları, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne özgünlük, sınırlı ve ihtiyaca dayalılık kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.10’da sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Her bölüme formasyon verildiğinde öğretmenlik mesleği sıradanlaşır, istihdam zaten dar. (A2)

Kontrolsüz formasyon uygulamaları mesleğin anlamını kaybettiriyor. (A5)

Bu kadar çok bölümden formasyon verilmesi istihdam açısından da problem. (A11)

Öğretmenlik için özel olarak yapılandırılmış tek bölüm Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğidir. (A1)

Belki bazı özel durumlarda açılabilir ama her bölüme verilmesi uygun değil. (A3)

Bazı öğrencilerin bireysel planlamaları dikkate alınarak istisnai durumlar oluşturulabilir. (A10)

Spor yöneticiliği mezunu neden formasyon alsın ki? Hedefi öğretmenlik değil. (A4)

Beden eğitimi dışındaki bölümler öğretmenliğe uygun değildir. (A9)

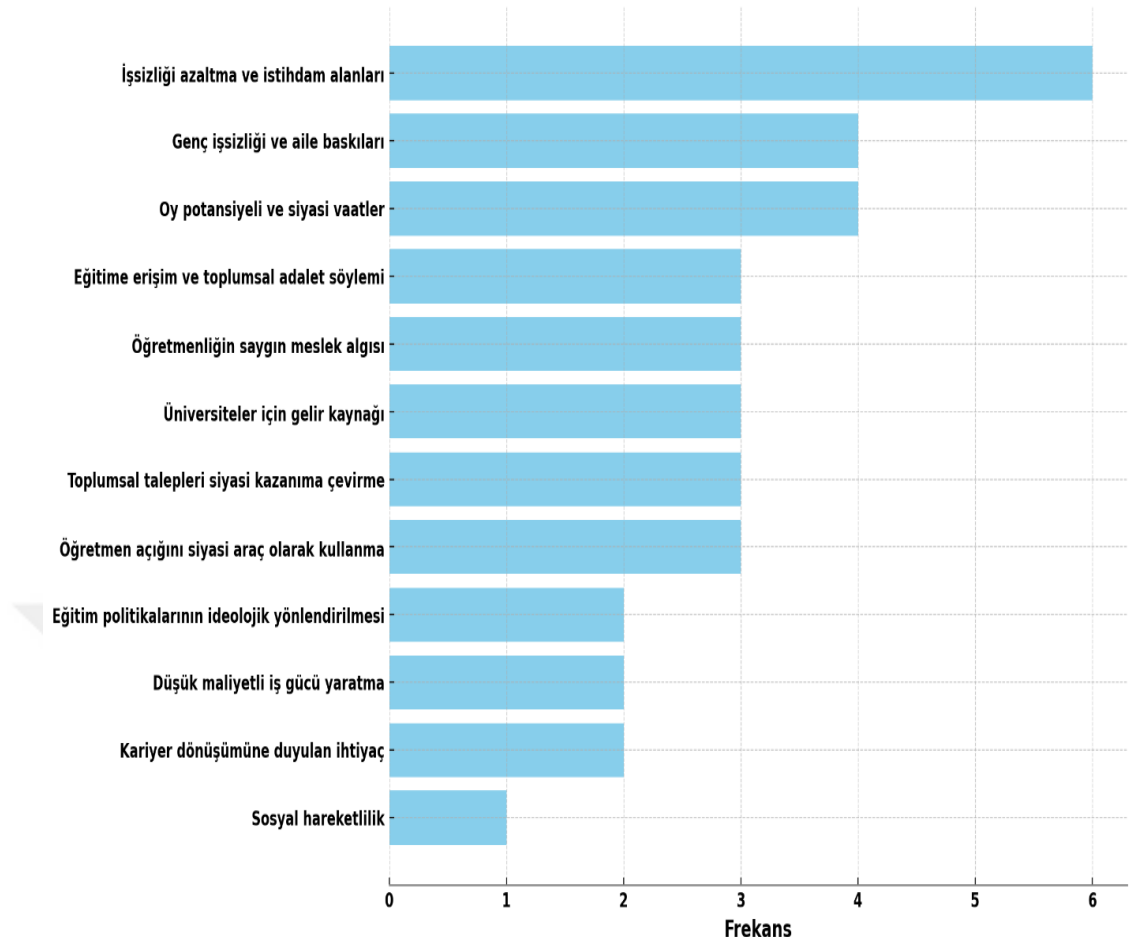
Formasyon bazı öğrencilere alternatif kapılar açabilir. Kariyer planlamalarında faydalı olabilir. (A8)

Bu süreci bence eğitim fakülteleri yönetmeli. Pedagojik temelleri onlar verir. (A6)

Bu sadece eğitimsel bir konu değil, tamamen politik bir zeminde şekilleniyor. (A7)

3.1.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasına Yönelik Siyasal, Ekonomik ve Sosyolojik Güdüler

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler*” alt temasının; işsizliği azaltma ve istihdam alanları, oy potansiyeli ve siyasi vaatler, genç işsizliği ve aile baskıları, öğretmen açığını siyasi araç olarak kullanma, toplumsal talepleri siyasi kazanıma çevirme, üniversiteler için gelir kaynağı, öğretmenliğin saygın meslek algısı, eğitime erişim ve toplumsal adalet söylemi, kariyer dönüşümüne duyulan ihtiyaç, düşük maliyetli iş gücü yaratma, eğitim politikalarının ideolojik yönlendirilmesi, ve sosyal hareketlilik kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.11’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.11. Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan akademisyenlerin en çok işsizliği azaltma ve istihdam alanları, oy potansiyeli ve siyasi vaatler, genç işsizliği ve aile baskıları kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.11’de sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9 ve A10’un görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyon programı birçok mezun için istihdam umudu sunuyor. (A3)

Genç işsizliğin yüksek olduğu ülkelerde bu tür eğitimler rahatlatıcı bir rol oynuyor. (A4)

Birçok öğrenci bu yolla kamuda görev alabileceğini düşünüyor. (A6)

Kamuya girmenin kolay yolu gibi görüldüğü için istihdamı doğrudan etkiliyor. (A8)

Seçim öncesi bu tür kararlar sık sık gündeme gelir çünkü genç seçmen kitlesi önemlidir. (A2)

Formasyon politikası çoğu zaman siyasi vaade dönüşüyor. (A4)

Özellikle seçim öncelerinde kontenjanlar artar. (A9)

Aileler çocuklarının öğretmen olmasını ister, bu da sosyal baskı yaratır. (A1)

Birçok genç aile baskısıyla formasyona yöneliyor. (A5)

İşsizlik korkusu ve ebeveyn beklentileri bu tercihi şekillendiriyor. (A8)

Öğretmen açığı sürekli vurgulanarak eğitim politikası şekillendiriliyor. (A2)

Toplumdan gelen talep siyasi düzeyde karşılık bulunca popüler kararlar alınabiliyor. (A3)

Bu bir tür kamuoyu tatmini gibi de değerlendirilebilir. (A5)

Gençlerin beklentisi oy karşılığı çözümlenebiliyor. (A10)

Formasyon eğitimi üniversiteler için ciddi bir gelir kapısı. (A1)

Toplumda öğretmenlik hâlâ saygın bir meslek olarak kabul görüyor. (A2)

Özellikle küçük şehirlerde öğretmenlik bir statü sembolü. (A5)

Formasyon hakkı bir tür eşitlik aracı gibi sunuluyor. (A3)

Bu uygulama eşitsizlikleri giderme aracı gibi lanse ediliyor. (A9)

Bazı mezunlar kendi alanlarında iş bulamayınca öğretmenliği tercih ediyor. (A4)

İkinci kariyer şansı olarak formasyon tercih ediliyor. (A6)

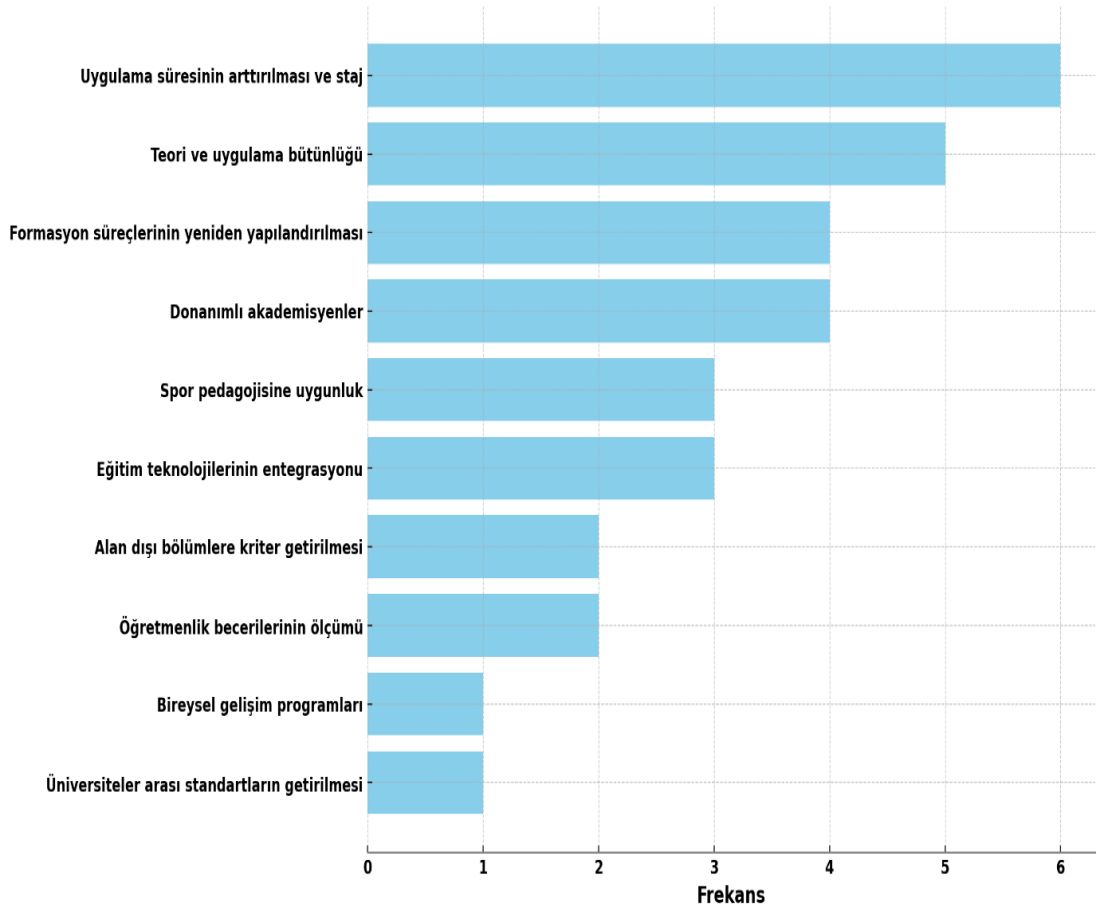
Formasyonla eğitim alıp sözleşmeli çalışan öğretmen örneği var. (A10)

Hangi bölüme ne kadar formasyon açılacağı bile politik tercihlerle belirleniyor. (A3)

Alt gelir grubundaki bireyler formasyonla toplumsal konumlarını yükseltebiliyor. (A5)

3.1.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Etkililiğini Artırmaya Yönelik Akademik Öneriler

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin görüşlerine göre “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik akademik öneriler*” alt temasının; uygulama süresinin arttırılması ve staj, teori ve uygulama bütünlüğü, donanımlı akademisyenler, formasyon süreçlerinin yeniden yapılandırılması, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, spor pedagojisine uygunluk, öğretmenlik becerilerinin ölçümü, alan dışı bölümlere kriter getirilmesi, üniversiteler arası standartların getirilmesi, bireysel gelişim programları kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.12’de bu kodlar ve frekanslar şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.12. Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik akademik öneriler alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan spor bilimleri akademisyenlerinin en çok uygulama süresinin arttırılması ve staj, teori ve uygulama bütünlüğü, donanımlı akademisyenler, formasyon süreçlerinin yeniden yapılandırılması kodları ile alakalı görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler ise grafik 3.12’de sunulmaktadır. Konu ile ilgili olarak katılımcı akademisyenlerden A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10 ve A11’in görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyonun en zayıf halkası uygulama eksikliği. Staj süreleri arttırılmalı. (A1)

Gerçek okullarda daha fazla gözlem ve deneme yapılmalı. (A2)

Teoride öğrenilenin pratiğe dönüşmesi zaman gerektiriyor, bu süre yetmiyor. (A3)

Kuram dersleri soyut kalıyor, uygulamayla birleşmediğinde anlamı azalıyor. (A2)

Teorik bilgilerin derste anında denendiği bir yapı kurulmalı. (A4)

Uygulamalı dersler eş zamanlı yürütülmeli ki teori anlaşılabilirsin. (A8)

Hem alanı hem eğitimi bilen kişilerin görev alması lazım. (A3)

Öğretmenlik deneyimi olmayan biri formasyon anlatmamalı. (A7)

Müfredat güncellenmeli, klasik ders anlayışı bırakılmalı. (A6)

Dijital araçlar hiç öğretilmiyor. Öğretmenler teknolojiyi bilmeli. (A3)

Akıllı tahta, video analizi, dijital oyunlar dersin içinde olmalı (A6)

Teknoloji sadece materyal değil, pedagojik bir boyut olmalı. (A11)

Genel öğretim teknikleri spor dersine uymuyor. Spor pedagojisi geliştirilmeli. (A1)

Uygulama sınavları, portfolyo gibi değerlendirmeler gelmeli. (A10)

Pedagojik formasyon herkese açık olunca nitelik düşüyor. Kriter olmalı. (A3)

Her üniversite farklı uyguluyor. Ortak bir standart olmalı. (A2)

3.2 Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmelerinden Elde Edilen Bulgular

Spor bilimleri öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular; “*Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algıları ve sistemsel değerlendirmeleri*” ana teması altında oluşturulan 12 alt temada sunulmuştur. Katılımcı öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen ana temaya bağlı alt temalar, kodlar ve frekansları tablo 3.2’de kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Bu alt temalar; Öğrenci perspektifinden Türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi, Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları, Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler, Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri görüşleri, formasyon uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi, Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi, Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı, Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi, Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması, spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılması, Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri, Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimi geliştirmeye yönelik önerilerdir.

Tablo 3.2. Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algıları ve sistemsel değerlendirmeleri temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmeleri	Öğrenci Perspektifinden Türkiye’de Pedagojik Formasyon Politikalarının Değerlendirilmesi	12	Sık sık değişen politikalar ve belirsizlikler (11) Yüzeysel ve teorik ağırlıklı eğitimler (10) Eğitim fakültesi dışı bölümlerden öğretmen yetiştirme (8) Uygulama eksikliği ve uzaktan eğitime eleştiri (7) Pedagojik formasyonun öğretmenlik niteliğini zedelemesi (6) Pedagojik formasyonun avantajları ve kariyer fırsatları (6)	Kontenjan ve istihdam problemleri (5) Ders içeriklerinin sınırlılığı (5) Pedagojik formasyonun adil olmaması (4) Bölümler arası eşitsizlikler (4) Pedagojik formasyonda öğretmenlerin yeterliği vurgusu (3) Pedagojik formasyonun gerekliliği ve öğrencilere katkısı (3)
	Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları	11	Öğretmenlik hakkı ve kariyer fırsatları (14) Sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim yöntemleri becerileri (12) Eğitim psikolojisi ve öğrenci özelliklerine yönelik farkındalık (10) Spor bilimleri mezunlarının mesleki yeterliğini artırma (8) Uygulamalı öğretim yöntemleri ve okul deneyimleri (7)	Disiplinler arası yaklaşım ve spor pedagojisinin yaygınlaştırılması (6) Farklı bölümlere öğretmenlik yapma imkânı sunması (5) İstihdam olanaklarını artırması (5) Eğitim sistemine bilinçli spor eğitmeni yetiştirme (4) Çocuklara yaklaşım ve değerler eğitimi açısından katkı (3) Formasyonun eksiklikleri ve sınırlılıkları (2)
	Pedagojik Formasyon Eğitimi Sürecine İlişkin Problemler	13	Teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği (11) Süre ve zaman yetersizliği (7) Spora özgü içerik eksikliği (6) Ders yoğunluğu ve içerik tekrarları (5) Formasyonun farklı bölümlere eşit şekilde uygulanması / adaletsizlik algısı (5) Online eğitim ve uzaktan erişim sorunları (5) Formasyonun mesleki niteliği düşürmesi / öğretmenlik dışı kariyer amaçlı alınması (4)	Akademisyen yeterlikleri ve motivasyon düşüklüğü (4) Staj uygulamalarının yetersizliği (4) Materyal, derslik ve rehberlik eksikliği (3) Eğitime motivasyon eksikliği / öğrenci ilgisizliği (3) Fakülte koordinasyon sorunları ve ders çakışmaları (3) Kontenjan sorunu ve gelecek kaygısı (2)

Tablo 3.2. (devam). Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algıları ve sistemsal değerlendirmeleri temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsal Değerlendirmeleri	Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Ders İçerikleri Görüşleri	12	Teori fazlalığı, uygulama eksikliği (9) Spora özgü içerik eksikliği (7) Derslerin genelde yeterli bulunması (6) Ders içeriklerinin güncel olmaması (5) Online eğitimin etkisizliği (5) Pedagojik derslerin öğretmenliğe katkısı (5)	Uygulama/staj ve öğretmenlik deneyimi kazandırma (4) İçeriklerin ezberci olması (3) Eğitimi veren akademisyenlere eleştiriler (2) Spor bilimlerindeki bölümler arası farklılıklar (2) Eğitim teknolojileri eksikliği (2) Derslerin örnek olaylarla zenginleştirilmesi önerileri (2)
	Formasyon Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Spor Bilimleri Açısından Değerlendirilmesi	10	Teori ağırlığı ve uygulama yetersizliği (10) Spora özgü öğretim teknikleri eksikliği (7) Uygulamalı öğretim yöntemlerinin önemi ve eksikliği (6) Öğretim yöntemlerinin uygunluğu (5) Güncel yöntem eksikliği (4)	Sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık (4) Staj uygulamalarının artırılması (3) Eğitimcilerin yeterlikleri (3) Eğitim teknolojilerinin eksikliği (2) Fakülteler arası derslerin uyumu (2)
	Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi	10	Teorik derslerin güncellenmesi ve uygulama ile desteklenmesi (20) Uygulama ağırlıklı eğitimin artırılması (13) Spora özgü içeriklerin güçlendirilmesi (11) Sınıf ortamlarında aktif uygulamalar yapılması (10) Ezberci içerikten kaçınılması (8)	Akademisyenlerin yeterliği ve iletişim becerisi (7) Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmesi (6) Mekân, materyal ve zaman düzenlemeleri (6) Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu (5) Geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması (5)
	Akademisyen Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Algısı	9	Akademisyen yeterliliği (13) Alan uzmanlığı dışında ders verilmesine eleştiriler (7) Teorik bilgiye dayalı eğitim ve uygulama eksikliği (6) Akademik donanım ve iletişim becerileri (5) Pedagojik yaklaşım ve öğretim yöntemlerinde yetersizlik (5)	Spor alanına özgü pedagojik bilginin eksikliği (4) Akademisyenlerin mesleki motivasyonu (3) Eğitim teknolojilerinin kullanımında yetersizlik (2) Öğretmenlik deneyimine sahip akademisyenler (2)

Tablo 3.2. (devam). Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algıları ve sistemsal değerlendirmeleri temasının alt temaları, kodları ve frekansları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Spor Bilimleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsal Değerlendirmeleri	Formasyon Eğitiminin Akademik Yeterlik ve Alan İş Birliği Temelli Yürütülmesi	12	Alan ve pedagoji iş birliği (11) Bölüm akademisyenleri katkısı ve uzmanlık (9) Eğitim fakültesi katkısı (8) Akademik yeterlik ve öğretme becerisi (5) Akademisyenlerin kendi alanlarında ders vermeleri (5) Uygulamalı derslerde alan uzmanlarının önceliği (4)	Eğitim bilimci olma (3) Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin teorik katkısı (3) Spor pedagojisini özgü içerik aktarımı (3) Psikolojik ve sosyal gelişime katkı (2) Uygulamalarda rehberlik (2) Derse göre akademisyen (2)
	Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlaması	8	Lisans eğitimi ile eş zamanlı verilmesi (23) Yaz döneminin uygun olmaması (18) Lisans sonrası verilmesinin olumsuz etkileri (11) Yaz döneminin uygunluğu (4)	3. ve 4. sınıf düzeyinde verilmesi (3) Yoğunlaştırılmış yaz (2) Lisans boyunca kademeli olarak verilmesi (2) Uygulamalarla eş zamanlı yürütülmesi (2)
	Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Yaygınlaştırılması	11	Formasyonun faydaları (10) Adaletsizlik ve eşitlikler (9) Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri (6) Tüm bölümlere açılması (5) Alan ve pedagoji dengesi (4) Spor kültürünün yaygınlaştırılması (3)	Eğitim politikalarına eleştirel yaklaşım (2) Atama ve istihdam sorunu (2) Nitelikli öğretmen yetiştirme (2) Uygulama yeterliliği (2) Farklı bölümlerden gelen öğrencilerin dezavantajları (1)
	Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasının Gerekçeleri	11	Genç işsizliği ve istihdam sorununu hafifletme (12) Üniversitelerin ekonomik gelirleri (10) Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı (10) Siyasi kazanç sağlama (9) Farklı bölümlere öğretmenlik şansı (8) Toplumun öğretmenlik beklentileri ve aile baskısı (7)	Eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal mobilité (6) Kırsal bölgelerde eğitim açığını kapatma (4) Pedagojik formasyonun ticari bir yapıya dönüşmesi (4) Formasyonun öğretmen niteliğini düşürmesi (3) Eğitimle gelişme ve kalkınma ideali (3)
	Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler	11	Uygulama ağırlıklı eğitim (13) Ders içeriklerinin spor alanına özgü olması (9) Teori ve uygulama dengesi (7) Staj süreleri okul deneyimlerinin yaygınlaştırılması (6) Alan uzmanı akademisyenlerin görevlendirilmesi (5)	Teknoloji entegrasyonu ve dijital materyal kullanımı (5) Bireysel rehberlik ve mentörlük (4) Öğrenci merkezli yaklaşım (3) Müfredat güncellenmesi (3) Alan-eğitim iş birliği (3) Akademik motivasyon (2)

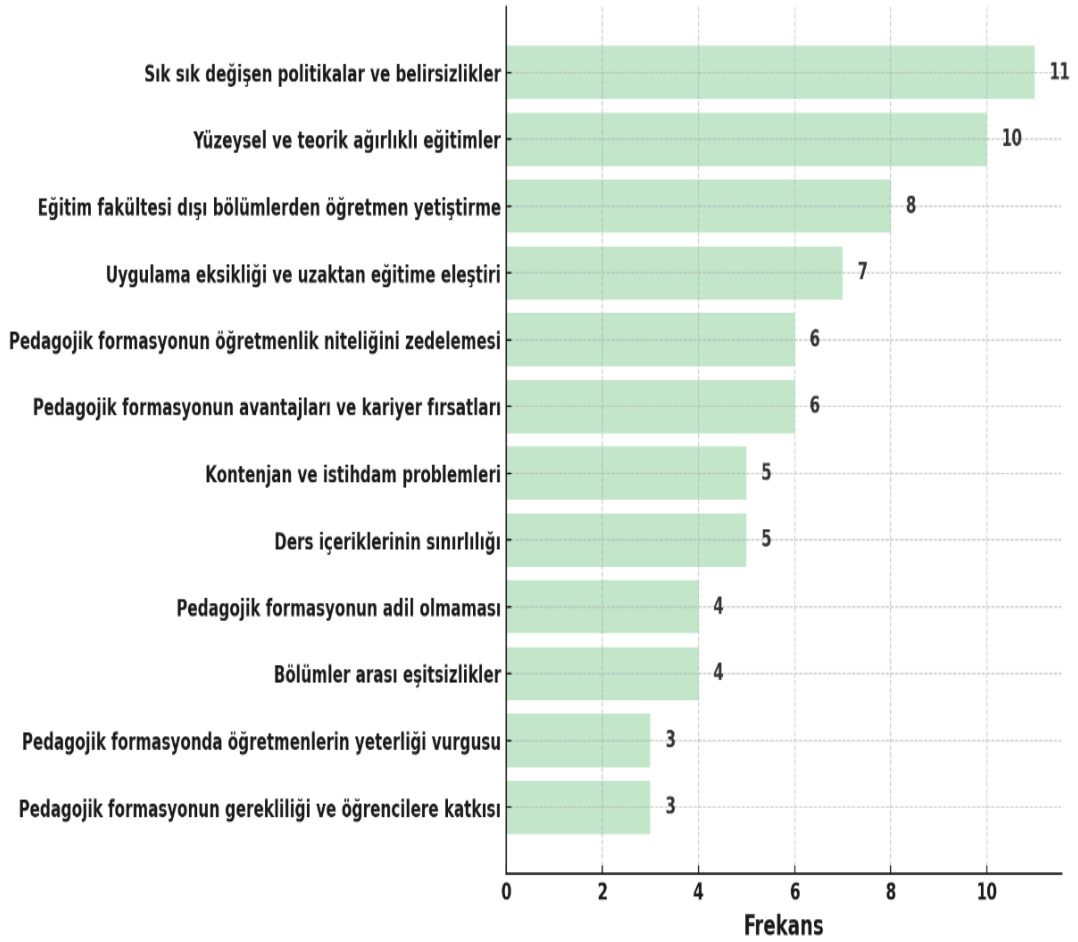
Öğrenci perspektifinden Türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi alt teması; sık sık değişen politikalar ve belirsizlikler, yüzeysel ve teorik ağırlıklı eğitimler, eğitim fakültesi dışı bölümlerden öğretmen yetiştirme, uygulama eksikliği ve uzaktan eğitime eleştiri, pedagojik formasyonun öğretmenlik niteliğini zedelemesi, pedagojik formasyonun avantajları ve kariyer fırsatları, kontenjan ve istihdam problemleri, ders içeriklerinin sınırlılığı, pedagojik formasyonun adil olmaması, bölümler arası eşitsizlikler, pedagojik formasyonda öğretmenlerin yeterliği vurgusu, pedagojik formasyonun gerekliliği ve öğrencilere katkısı kodlarından oluşmaktadır. *Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları* alt teması ise; öğretmenlik hakkı ve kariyer fırsatları, sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim yöntemleri becerileri, eğitim psikolojisi ve öğrenci özelliklerine yönelik farkındalık, spor bilimleri mezunlarının mesleki yeterliğini artırma, uygulamalı öğretim yöntemleri ve okul deneyimleri, disiplinler arası yaklaşım ve spor pedagojisinin yaygınlaştırılması, farklı bölümlere öğretmenlik yapma imkânı sunması, istihdam olanaklarını artırması, eğitim sistemine bilinçli spor eğitmeni yetiştirme, çocuklara yaklaşım ve değerler eğitimi açısından katkı, formasyonun eksiklikleri ve sınırlılıkları kodlarından oluşmaktadır. *Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler* alt temasının da; teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği, süre ve zaman yetersizliği, spora özgü içerik eksikliği, ders yoğunluğu ve içerik tekrarları, formasyonun farklı bölümlere eşit şekilde uygulanması / adaletsizlik algısı, online eğitim ve uzaktan erişim sorunları, formasyonun mesleki niteliği düşürmesi / öğretmenlik dışı kariyer amaçlı alınması, akademisyen yeterlikleri ve motivasyon düşüklüğü, staj uygulamalarının yetersizliği, materyal, derslik ve rehberlik eksikliği, eğitime motivasyon eksikliği / öğrenci ilgisizliği, fakülte koordinasyon sorunları ve ders çakışmaları, kontenjan sorunu ve gelecek kaygısı kodlarından meydana geldiği görülmektedir. *Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri görüşleri* alt teması ise; teori fazlalığı, uygulama eksikliği, spora özgü içerik eksikliği, derslerin genelde yeterli bulunması, ders içeriklerinin güncel olmaması, online eğitimin etkisizliği, pedagojik derslerin öğretmenliğe katkısı, uygulama/staj ve öğretmenlik deneyimi kazandırma, içeriklerin ezberci olması, eğitimi veren akademisyenlere eleştiriler, spor bilimlerindeki bölümler arası farklılıklar, eğitim teknolojileri eksikliği, derslerin örnek olaylarla zenginleştirilmesi önerileri kodlarından oluşmaktadır. *Formasyon*

uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi alt temasının da; teorik ağırlığı ve uygulama yetersizliği, spora özgü öğretim teknikleri eksikliği, uygulamalı öğretim yöntemlerinin önemi ve eksikliği, öğretim yöntemlerinin uygunluğu, güncel yöntemlerin eksikliği, sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, staj uygulamalarının artırılması, eğitimcilerin yeterlikleri, eğitim teknolojilerinin eksikliği, fakülteler arası ders uyumu kodlarından oluştuğu görülmektedir. *Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi* alt temasının ise; teorik derslerin güncellenmesi ve uygulama ile desteklenmesi, uygulama ağırlıklı eğitimin artırılması, spora özgü içeriklerin güçlendirilmesi, sınıf ortamlarında aktif uygulamalar yapılması, ezberci içerikten kaçınılması, akademisyenlerin yeterliği ve iletişim becerisi, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmesi, mekân, materyal ve zaman düzenlemeleri, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması kodlarından oluştuğu görülmektedir. *Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı* alt teması da; akademisyenlerin yeterli görülmesi, alan uzmanlığı dışında ders verilmesine eleştiriler, teorik bilgiye dayalı eğitim ve uygulama eksikliği, akademik donanım ve iletişim becerileri, pedagojik yaklaşım ve öğretim yöntemlerinde yetersizlik, spor alanına özgü pedagojik bilginin eksikliği, akademisyenlerin mesleki motivasyonu, eğitim teknolojilerinin kullanımında yetersizlik, öğretmenlik deneyimine sahip akademisyenler kodlarından meydana gelmektedir. *Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi* alt temasının ise; alan ve pedagoji işbirliği önerisi, bölüm akademisyenlerinin katkısı ve uzmanlık, eğitim fakültesi akademisyenlerinin katkısı, akademik yeterlik ve öğretme becerisi, akademisyenlerin kendi alanlarında ders vermeleri, uygulamalı derslerde alan uzmanlarının önceliği, eğitim bilimci olma koşulu, eğitim fakültesi akademisyenlerinin teorik katkısı, spor pedagojisine özgü içerik aktarımı, psikolojik ve sosyal gelişime katkı, uygulamalarda rehberlik, ders içeriğine göre akademisyen kodlarından oluştuğu görülmektedir. *Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması* alt teması da lisans eğitimi ile eş zamanlı verilmesi, yaz döneminin uygun olmaması, lisans sonrası verilmesinin olumsuz etkileri, yaz döneminin uygunluğu, 3. ve 4. sınıf düzeyinde verilmesi, yoğunlaştırılmış yaz dönemi önerisi, lisans boyunca kademeli olarak verilmesi, uygulamalarla eş zamanlı yürütülmesi kodlarından meydana gelmektedir. *Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun*

disiplinler arası yaygınlaştırılması alt teması ise; pedagojik formasyonun fırsat ve faydaları, adaletsizlik ve eşitlikler, öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, tüm bölümlere açılması, alan yeterliliği ve pedagojik denge, spor kültürünün yaygınlaştırılması, eğitim politikalarına eleştirel yaklaşım, atama ve istihdam sorunları, nitelikli öğretmen yetiştirme, uygulama yeterliliği, farklı bölümlerden gelen öğrencilerin dezavantajları kodlarından oluşturulmuştur. *Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri* alt teması da; genç işsizliği ve istihdam sorununu hafifletme, üniversitelerin ekonomik gelirleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı, siyasi kazanç sağlama, farklı bölümlere öğretmenlik şansı, toplumun öğretmenlik beklentileri ve aile baskısı, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal mobilité, kırsal bölgelerde eğitim açığını kapatma, pedagojik formasyonun ticari bir yapıya dönüşmesi, formasyonun öğretmen niteliğini düşürmesi, eğitimle gelişme ve kalkınma ideali kodlarından meydana gelmektedir. Son olarak ise *spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimi geliştirmeye yönelik öneriler* alt temasının; uygulama ağırlıklı eğitim, ders içeriklerinin spor alanına özgü olması, teori ve uygulama dengesi, staj süreleri okul deneyimlerinin yaygınlaştırılması, alan uzmanı akademisyenlerin görevlendirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve dijital materyal kullanımı, bireysel rehberlik ve mentörlük, öğrenci merkezli yaklaşım, müfredat güncellenmesi, alan-eğitim fakültesi işbirliği ve akademik motivasyon kodlarından oluştuğu görülmektedir.

3.2.1 Öğrenci Perspektifinden Türkiye’de Pedagojik Formasyon Politikalarının Değerlendirilmesi

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Öğrenci perspektifinden türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi*” alt temasının; sık sık değişen politikalar ve belirsizlikler, yüzeysel ve teorik ağırlıklı eğitimler, eğitim fakültesi dışı bölümlerden öğretmen yetiştirme, uygulama eksikliği ve uzaktan eğitime eleştiri, pedagojik formasyonun öğretmenlik niteliğini zedelemesi, pedagojik formasyonun avantajları ve kariyer fırsatları, kontenjan ve istihdam problemleri, ders içeriklerinin sınırlılığı, pedagojik formasyonun adil olmaması, bölümler arası eşitsizlikler, pedagojik formasyonda öğretmenlerin yeterliği vurgusu, pedagojik formasyonun gerekliliği ve öğrencilere katkısı kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.13’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.13. Öğrenci perspektifinden Türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok sık sık değişen politikalar ve belirsizlikler, yüzeysel ve teorik ağırlıklı eğitimler, eğitim fakültesi dışı bölümlerden öğretmen yetiştirme, uygulama eksikliği ve uzaktan eğitime eleştiri kodları başta olmak üzere pedagojik formasyon politikaları ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.13’te aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25 ve Ö30’un görüşleri ise şu şekildedir:

Lisans eğitimini farklı bölümlerden alan kişilerin öğretmen olabilmesi kolaylaştırıldı ancak bu süreç çok sık değişiyor ve bir netlik yok. (Ö3)

Öğretmen yetiştirme sürecinde olumlu bir eğitim veriliyor fakat çok fazla teorik bilgiye yer veriliyor, uygulama yok denecek kadar az. (Ö6)

Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimi doğru verilse faydalı olabilir. Ancak uzaktan eğitim şeklinde verilmesi yetersiz kalıyor. (Ö10)

Formasyon eğitiminin süresi ve içeriği çoğunlukla yetersiz olduğu için öğretmenlik mesleğinin kalitesi düşüyor. (Ö13)

Bu eğitim, öğretmen olmayı düşünen adaylar için güzel bir fırsat sağlıyor. (Ö5)

Pedagojik formasyon eğitimi programı, spor yöneticiliği gibi öğretmenlik eğitimi almamış bireylerin öğretmen olmasına olanak sağlıyor, bu da bazı soru işaretlerini beraberinde getiriyor. (Ö9)

Formasyonu alsak bile atama konusu muamma, çok kişi mezun oluyor ama kadro yok. (Ö11)

Dersler çok yüzeysel geçiliyor, özellikle sınıf yönetimi gibi önemli konulara yeterince zaman ayrılmıyor. (Ö17)

Bazı bölümlerden gelenlere formasyon veriliyor, bazılarına verilmiyor. Bu durum biz öğrenciler arasında haksızlık duygusu oluşturuyor. (Ö19)

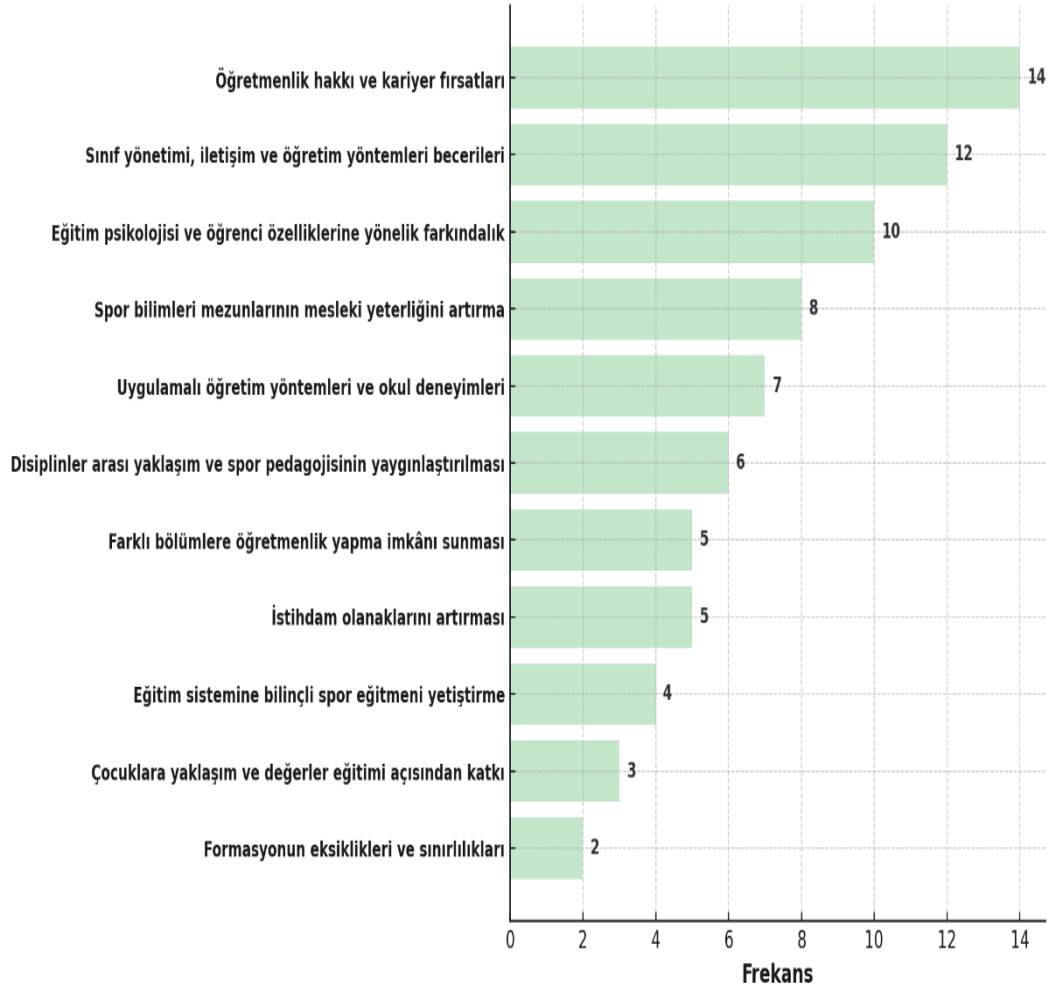
Beden eğitimi bölümü öğrencileriyle spor yöneticiliği öğrencileri aynı eğitimleri almıyor ama aynı formasyonu alıyorlar, bu dengesizlik yaratıyor. (Ö21)

Formasyonu veren hocaların bazıları eğitim fakültesi çıkışlı değil, bu da dersin niteliğini etkiliyor. (Ö25)

Öğretmen olmak isteyen biri için bu eğitimin kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum, en azından temel bilgi kazanılıyor. (Ö30)

3.2.2 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğrenci Deneyimleri Bağlamında Algılanan Katkıları

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları*” alt temasının; öğretmenlik hakkı ve kariyer fırsatları, sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim yöntemleri becerileri, eğitim psikolojisi ve öğrenci özelliklerine yönelik farkındalık, spor bilimleri mezunlarının mesleki yeterliğini artırma, uygulamalı öğretim yöntemleri ve okul deneyimleri, disiplinler arası yaklaşım ve spor pedagojisinin yaygınlaştırılması, farklı bölümlere öğretmenlik yapma imkânı sunması, istihdam olanaklarını artırması, eğitim sistemine bilinçli spor eğitmeni yetiştirme, çocuklara yaklaşım ve değerler eğitimi açısından katkı, formasyonun eksiklikleri ve sınırlılıkları kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.14’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.14. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok öğretmenlik hakkı ve kariyer fırsatları, sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim yöntemleri becerileri, eğitim psikolojisi ve öğrenci özelliklerine yönelik farkındalık ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.14'te aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö18, Ö25, Ö28, Ö29 ve Ö30'un görüşleri ise şu şekildedir:

Antrenörlük belgeleri ve diploması dışında aynı zamanda öğretmenlik yapabilme adına da faydası vardır. (Ö1)

Hem spor yöneticisi hem de öğretmen olabilme şansımız olması büyük bir fayda sağlamaktadır. Öğretmenlik gibi kutsal bir mesleği de öğrenmek öne geçiriyor bölümde bizleri. Spor yöneticiliği bölümü öğretmenliğe göre daha avantajlıdır. (Ö4)

Eğitimin psikolojisi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirmeyi bilmeyen bir spor bilimci spor bilimci değildir. (Ö5)

Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri kazandırır. (Ö6)

Eğitim psikolojisi ve gelişim kuramları konusunda bilgi sahibi olunarak öğrenci ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar geliştirilebilir. (Ö6)

Spor bilimleri öğrencilerine öğretmenlik yeterlikleri kazandırması açısından büyük katkı sağlar. Hem teorik hem uygulamalı öğretim yöntemlerini tanımaları, ileride beden eğitimi öğretmeni olmalarında avantaj sağlar. (Ö28)

Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri kazandırır. (Ö6)

Sporun yaygınlaştırılabilmesi için sınıf yönetimi, organizasyon, materyal kullanımının doğru seçilip doğru sınıflara aktarılabilmesi gereklidir... Spor yöneticiliği bölümü öğrencileri için de pedagojik formasyon büyük bir fayda sağlamaktadır. (Ö5)

Pedagojik formasyon sayesinde spor pedagojisi konusunda daha derin bir anlayış geliştirdik. (Ö25)

Spor yöneticiliği bölümünde okuyorum ama formasyon sayesinde öğretmenlik şansı elde ettim. (Ö4)

Formasyon eğitimi aldığım için KPSS ile öğretmenlik başvurusu yapabileceğim, bu da istihdam açısından çok önemli. (Ö28)

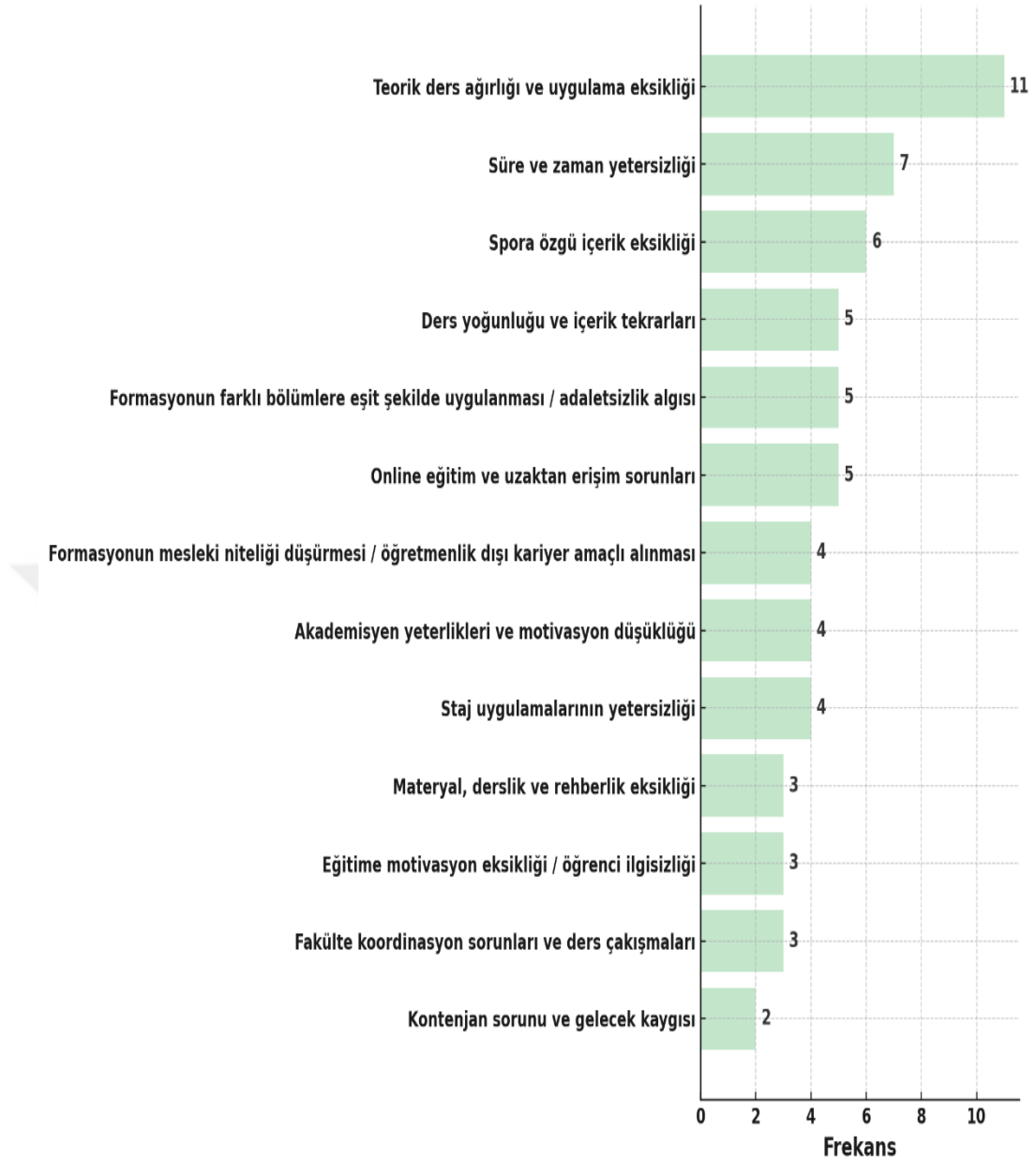
Spor alanındaki bilgimizi çocuklara doğru ve bilinçli şekilde aktarabilmeyi öğrendik. (Ö29)

Aldığımız derslerde çocuklara empatiyle yaklaşmayı ve değerler eğitimi vermeyi öğrendik. (Ö30)

Formasyon eğitimi daha kapsamlı olabilir, sadece formalite gibi hissettirdiği zamanlar oldu. (Ö18)

3.2.3 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sürecine İlişkin Problemler

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler*” alt temasının; teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği, süre ve zaman yetersizliği, spora özgü içerik eksikliği, ders yoğunluğu ve içerik tekrarları, formasyonun farklı bölümlere eşit şekilde uygulanması / adaletsizlik algısı, online eğitim ve uzaktan erişim sorunları, formasyonun mesleki niteliği düşürmesi / öğretmenlik dışı kariyer amaçlı alınması, akademisyen yeterlikleri ve motivasyon düşüklüğü, staj uygulamalarının yetersizliği, materyal, derslik ve rehberlik eksikliği, eğitime motivasyon eksikliği / öğrenci ilgisizliği, fakülte koordinasyon sorunları ve ders çakışmaları, kontenjan sorunu ve gelecek kaygısı kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.15’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.15. Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok teorik ders ağırlığı ve uygulama eksikliği, süre ve zaman yetersizliği, spora özgü içerik eksikliği ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.15'te aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö2, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö23 ve Ö30'un görüşleri ise şu şekildedir:

Pedagojik formasyon eğitimimi eğitim fakültesinde diğer bölümlerle ortak almış birisi olarak şunları söyleyebilirim ki; teorik bilgilerin ağır basması özellikle bizim alanımız olan beden eğitimi ve spor bölümü için son derece yetersiz kalmaktaydı. Staj sürelerinin bu deneyimi pekiştirmek için yeterli bir süre olmadığı düşüncesindeyim...(Ö2)

Ana derslerimiz ile çakışması, uzaktan pedagojik formasyon dersi verilmesi. (Ö5)

Dersler yüz yüze değil. Sınavlar hafta sonu yapılıyor. Saatleri genelde diğer derslerin hemen ardından oluyor ve online olduğu için derse katılım sağlamak zor oluyor. (Ö23)

Herhangi bir sorunla karşılaşmadım fakat kısa süre içerisinde verilen eğitimin daha geniş bir zaman dilimine yayılmasını tercih ederim. (Ö6)

Tüm lisans bölümlerinin formasyon olarak öğretmenlik bölümü öğrencilerine zorluk çıkartmasından dolayı öğretmenlik bölümünü tamamen boş bir bölüm yapması. (Ö13)

Gerçek mesleği öğretmenlik olmayan kişilerin öğretmenlik eğitimi adına pedagojik formasyon eğitimi almasının öğretmenlik okuyanlar adına pek adil olmadığını düşünüyorum. (Ö30)

Formasyon dersleri birbirlerini tekrar ediyorlar gibi... farklı derslerde aynı konular çok sık karşımıza çıkıyor. (Ö14)

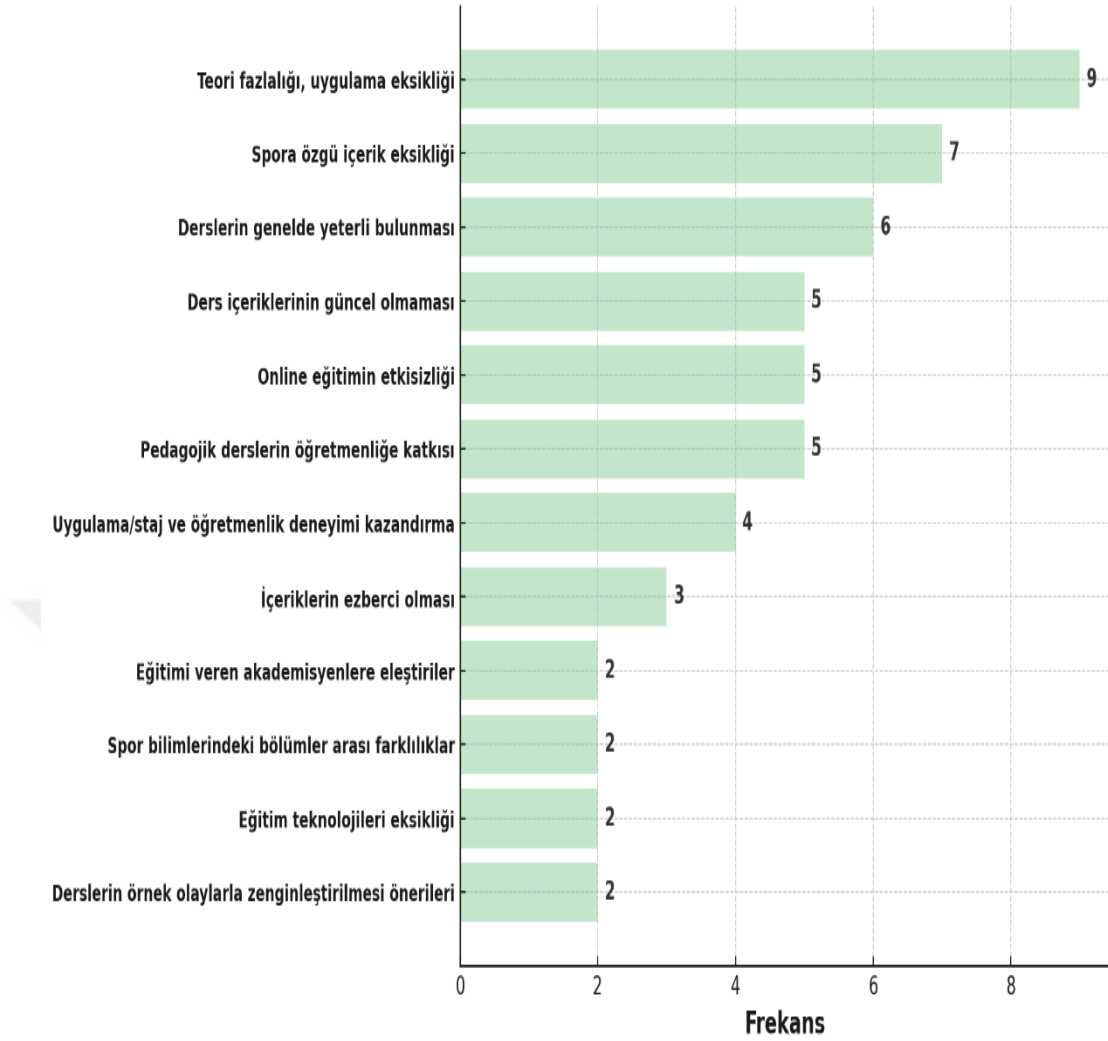
Ders çeşitliliğinin az olması... ve okulun birçok yönden biz BESYO öğrencilerine az imkân tanınması... en önemlisi de bir fakültemizin en başından beri olmaması bizim derslere odaklanma ve iyi öğrenmemizi algılamamızı azaltmaktadır. (Ö15)

Farklı bölümlerin de formasyon eğitimi alması en büyük problem. (Ö16)

Bu eğitimle ilgili bir sorunla karşılaşmadım, ancak yapılan eğitimde öğrencilerin istekli olmadıkları görülmektedir. Onlara bu eğitim sıkıcı gelmektedir. (Ö21)

3.2.4 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Ders İçerikleri Görüşleri

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri görüşleri*” alt temasının; teori fazlalığı, uygulama eksikliği, spora özgü içerik eksikliği, derslerin genelde yeterli bulunması, ders içeriklerinin güncel olmaması, online eğitimin etkisizliği, pedagojik derslerin öğretmenliğe katkısı, uygulama/staj ve öğretmenlik deneyimi kazandırma, içeriklerin ezberci olması, eğitimi veren akademisyenlere eleştiriler, spor bilimlerindeki bölümler arası farklılıklar, eğitim teknolojileri eksikliği, derslerin örnek olaylarla zenginleştirilmesi önerileri kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.16’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.16. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri görüşleri alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok teori fazlalığı, uygulama eksikliği, spora özgü içerik eksikliği, derslerin genelde yeterli bulunması ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.16’da aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27 ve Ö28’in görüşleri ise şu şekildedir:

Derslerimiz daha çok teorik olarak işleniyor. Ancak uygulamalı eğitim eksikliği öğretmenliğe hazır hissetmemizi engelliyor. (Ö27)

Yeterince uygulamalı ders yapılmadığı için gerçek sınıf ortamında ne yapacağımızı tam bilemiyoruz. (Ö11)

Spor alanına uygun içerikler az. Genellikle genel eğitim bilgileri veriliyor. (Ö5)

Dersler beden eğitimi öğretmenliğine özel değil gibi. Daha spesifik içeriklere ihtiyaç var. (Ö14)

Genel anlamda içerikler iyi. Özellikle sınıf yönetimi dersi çok işimize yarıyor. (Ö3)

Verilen bilgiler faydalı ama uygulama eksikliği tamamlayıcılığı engelliyor. (Ö17)

İçerikler çok eski, yeni eğitim teknolojileri ya da yaklaşımlar pek yer almıyor. (Ö10)

Bazı derslerde hâlâ yıllar öncesinin örnekleri anlatılıyor. (Ö24)

Online derslerde uygulama yapmak zor oluyor, etkileşim eksik. (Ö9)

Dersler yüz yüze olsa daha iyi anlaşılırdı. (Ö22)

Sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi dersler bana çok şey kattı. (Ö7)

Pedagojik dersler sayesinde çocuklara nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. (Ö13)

Staj dersi sayesinde sınıf ortamını tanıma fırsatım oldu. (Ö12)

Ezber odaklı bir yaklaşım var, sorgulama ya da analiz yapmamız istenmiyor. (Ö19)

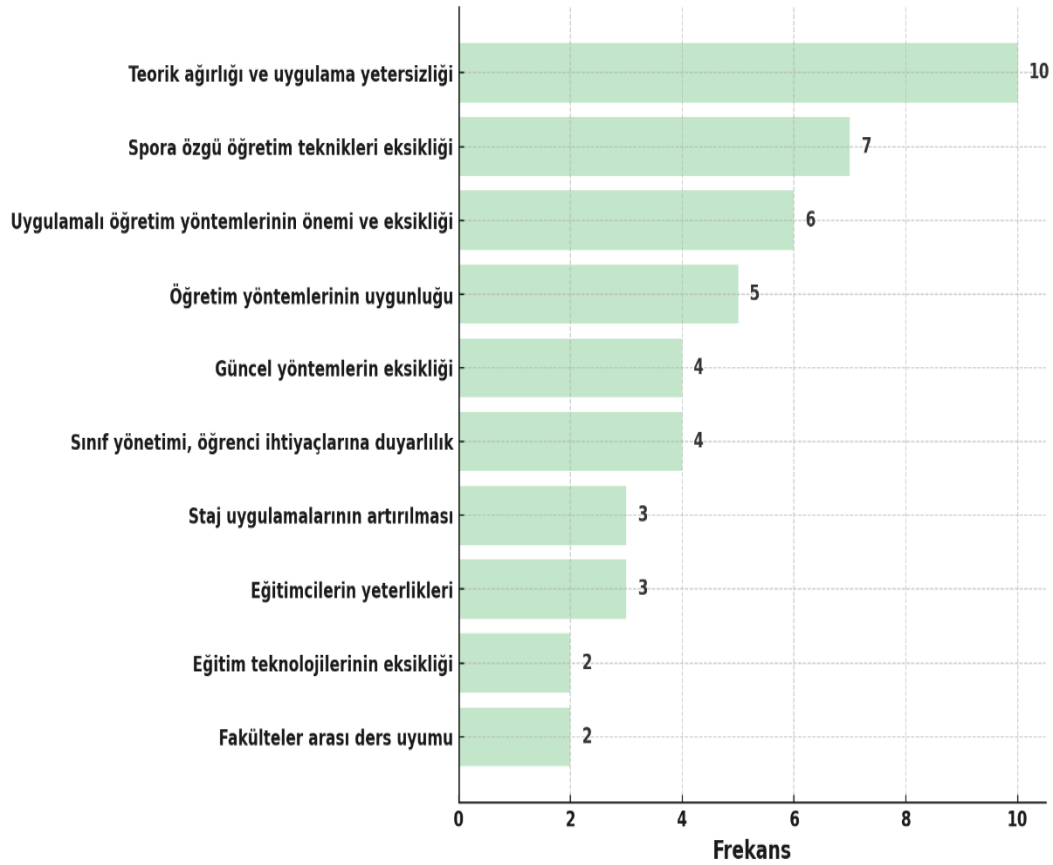
Bazı hocalar sadece dersi anlatıyor, uygulama ya da yönlendirme yapmıyorlar. (Ö26)

Dijital araçlarla ilgili hiçbir bilgi almadık, teknolojiye yabancı kaldık. (Ö21)

Gerçek sınıf senaryoları ya da videolarla desteklenirse daha verimli olur. (Ö28)

3.2.5 Formasyon Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Spor Bilimleri Açısından Değerlendirilmesi

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Formasyon uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi” alt temasının; teorik ağırlığı ve uygulama yetersizliği, spora özgü öğretim teknikleri eksikliği, uygulamalı öğretim yöntemlerinin önemi ve eksikliği, öğretim yöntemlerinin uygunluğu, güncel yöntemlerin eksikliği, sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, staj uygulamalarının artırılması, eğitimcilerin yeterlikleri, eğitim teknolojilerinin eksikliği, fakülteler arası ders uyumu kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.17’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.17. Formasyon uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok teorik ağırlığı ve uygulama yetersizliği, spora özgü öğretim teknikleri eksikliği, uygulamalı öğretim yöntemlerinin önemi ve eksikliği, öğretim yöntemlerinin uygunluğu ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.17’de aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö26 ve Ö28’in görüşleri ise şu şekildedir:

Formasyon derslerinde çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemler tercih ediliyor... Bu da biz beden eğitimi öğretmeni adaylarının, sahada karşılaşacağımız gerçek durumlara karşı yeterince hazırlanmış olmuyor. (Ö10)

Formasyon derslerinde spor branşına özgü bir öğretim tekniği yok. Bu da spor bilimleri öğrencisi öğretmen adayının okul ortamında uygulama sırasında zorluk yaşamasına neden olur. (Ö19)

Pedagojik eğitim genelde uygulama yerine teori olarak işleniyor, bu da pedagojik eğitim alan öğrenciler için uygulama alanlarında zorluklar yaratabiliyor. (Ö12)

Beden eğitimi dersi zaten hareketli ve uygulamalı bir ders, bu yüzden formasyonda da aktif öğrenme tekniklerine ağırlık verilmesi daha uygun olur. (Ö26)

Sadece uygulama açısından herhangi bir ders içeriği yok. Uygulamalı derslerin daha fazla olması gerekiyor. (Ö3)

Uygulamalı öğretimin artırılmalı, spor bilimleri branşına özel öğretim tekniklerinin müfredata eklenmesi... Yararına olur. (Ö19)

Uygulamalı eğitimlerin süresi artırılmalı. Öğrencilerin okul ortamını deneyimlemesi sağlanmalıdır. (Ö28)

Birebir ve canlı olarak öğretilen şeyler... Çok uygun. Canlı ve uygulamalı yapılacak eğitim uygulamaları gayet güzel geçecektir. (Ö1)

Oyun temelli öğrenme, drama, aktif öğrenme gibi güncel yöntemlerin daha fazla kullanılması gerekiyor. (Ö24)

Günümüzde beden eğitimi dersleri sadece fiziksel aktiviteyle sınırlı değil... Bu nedenle öğretim yöntemlerinin çağdaş ve öğrenci merkezli olması gerekiyor. (Ö10)

Daha fazla staj tarzı eğitimler artarsa daha uygun olacağını daha iyi öğretmenler yetişeceğini düşünüyorum. (Ö22)

Bir öğretmen yöntem belirlerken sınıf mevcuduna, malzeme durumuna veya özel öğrenim durumu olan öğrencilere göre yöntem belirlemeli. (Ö14)

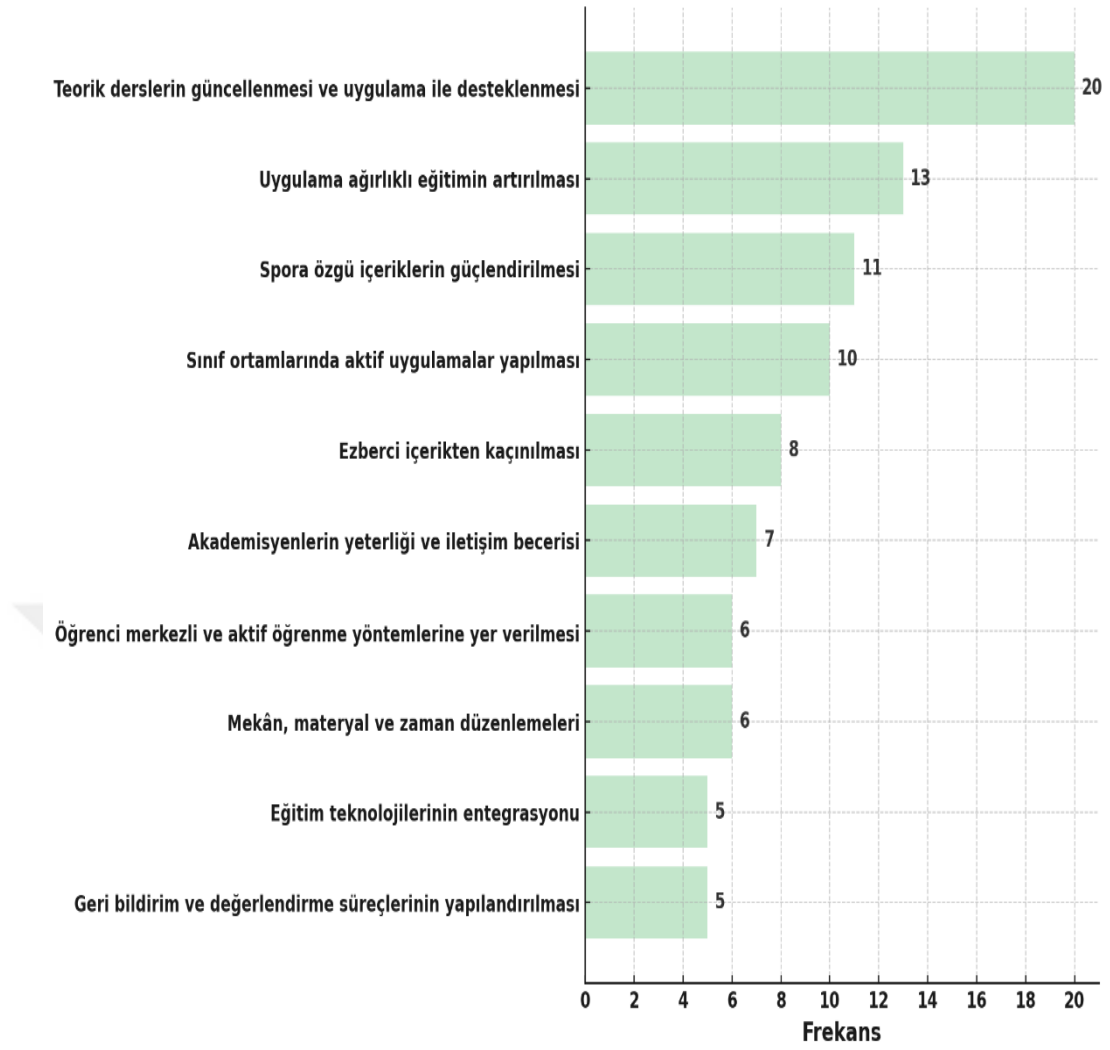
Hocaların dersi anlatırken ki diksiyonu ve kelime hazneleri yeterli ve geniş olmalı. (Ö18)

Teknolojinin kullanımı, dijital araçlarla ders tasarımı gibi konulara da yeterince yer verilmiyor. (Ö10)

Her bölümün kendi öğretim yöntem ve teknikleri farklı olması... En doğru kararlardan olacaktır. (Ö2)

3.2.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi” alt temasının; teorik derslerin güncellenmesi ve uygulama ile desteklenmesi, uygulama ağırlıklı eğitimin artırılması, spora özgü içeriklerin güçlendirilmesi, sınıf ortamlarında aktif uygulamalar yapılması, ezberci içerikten kaçınılması, akademisyenlerin yeterliği ve iletişim becerisi, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmesi, mekân, materyal ve zaman düzenlemeleri, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.18’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.18. Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok teorik derslerin güncellenmesi ve uygulama ile desteklenmesi, uygulama ağırlıklı eğitimin artırılması, spora özgü içeriklerin güçlendirilmesi, sınıf ortamlarında aktif uygulamalar yapılması ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.18’de aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö3, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö26 ve Ö28’in görüşleri ise şu şekildedir:

Bu derslerin bize katkıda bulunduğu aşikâr ama ezbere dayalı oldukları için unutuluyorlar. Bu dersleri belki de uygulama ile birleştirmenin daha doğru olacağını düşünüyorum. (Ö14)

Formasyon derslerinde çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemler tercih ediliyor... Öğretim yöntemlerinin de bu hedeflere uygun, çağdaş ve öğrenci merkezli olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö10)

Sadece uygulama açısından herhangi bir ders içeriği yok. Uygulamalı derslerin daha fazla olması gerekiyor. (Ö3)

Uygulamalı öğretimin artırılmalı, spor bilimleri branşına özel öğretim tekniklerinin müfredata eklenmesi spor bilimcinin yararına olur. (Ö19)

Formasyon eğitiminin beden eğitimi alanına özgü örnekler, uygulama fırsatları ve sahaya yönelik içeriklerle zenginleştirilmesi büyük önem taşır. (Ö11)

Spor pedagojisine, hareket eğitimi, motor gelişim, spor psikolojisi gibi alana özgü konuları yeterince içermediği görülmektedir. (Ö11)

Sunum ağırlıklı işlenince sıkıcı oluyor. Uygulamalı içerikler olmalı. (Ö26)

Öğrencilerin okul ortamını deneyimlemesi, farklı yaş gruplarına yönelik dersler planlaması ve bu süreçte geribildirim alması sağlanmalıdır. (Ö28)

Ezbere dayalı oldukları için unutuluyorlar... Uygulama ile birleştirmenin daha doğru olacağını düşünüyorum. (Ö14)

Hocaların dersi anlatırken olan diksiyonu ve kelime hazneleri yeterli ve geniş olmalı. (Ö18)

Beden eğitimi dersi zaten hareketli ve uygulamalı bir ders, bu yüzden formasyonda da aktif öğrenme tekniklerine ağırlık verilmesi daha uygun olur. Sunum ağırlıklı işlenince sıkıcı oluyor. (Ö26)

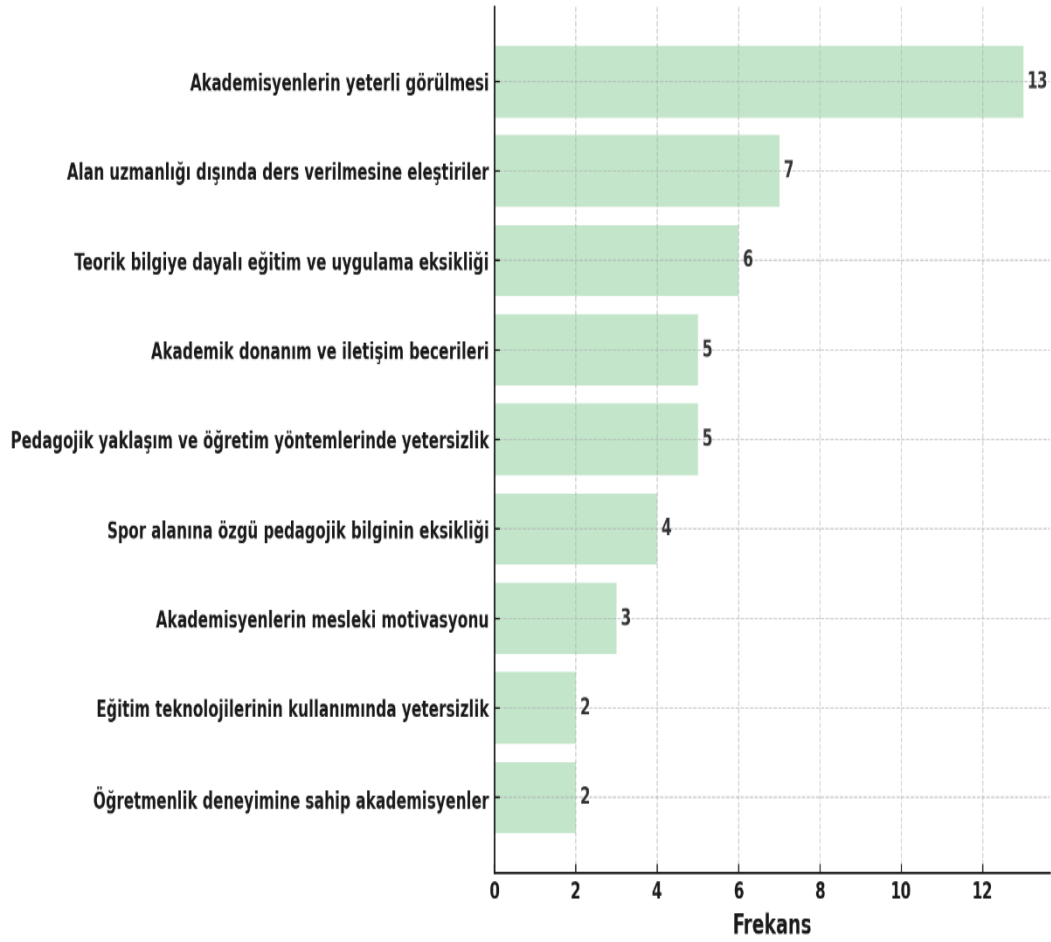
Sınıf popülasyonu fazlalığından dolayı uygulama dersleri yeteri kadar verimli geçmiyor... Ders programındaki alakasız saatlerde bizim isteğimizi köreltiyor... Enerji düşüklüğümüze sebep oluyor. (Ö15)

Ayrıca teknolojinin kullanımı, dijital araçlarla ders tasarımı gibi konulara da yeterince yer verilmiyor. (Ö10)

Kullanılan yöntemler genel anlamda uygun. Ancak uygulamalı eğitimlerin süresi artırılmalı. Öğrencilerin okul ortamını deneyimlemesi, farklı yaş gruplarına yönelik dersler planlaması ve bu süreçte geribildirim alması sağlanmalıdır. (Ö28)

3.2.7 Akademisyen Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Algısı

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı” alt temasının; akademisyenlerin yeterli görülmesi, alan uzmanlığı dışında ders verilmesine eleştiriler, teorik bilgiye dayalı eğitim ve uygulama eksikliği, akademik donanım ve iletişim becerileri, pedagojik yaklaşım ve öğretim yöntemlerinde yetersizlik, spor alanına özgü pedagojik bilginin eksikliği, akademisyenlerin mesleki motivasyonu, eğitim teknolojilerinin kullanımında yetersizlik, öğretmenlik deneyimine sahip akademisyenler kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.19’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.19. Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok akademisyenlerin yeterli görülmesi, alan uzmanlığı dışında ders verilmesine eleştiriler, teorik bilgiye dayalı eğitim ve uygulama eksikliği, akademik donanım ve iletişim becerileri, pedagojik yaklaşım ve öğretim yöntemlerinde yetersizlik ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.19’da aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28 ve Ö30’un görüşleri ise şu şekildedir:

Ders anlatan hocalarımız genellikle alanında yetkin ve bizlere karşı ilgililerdi. Formasyon eğitimi sürecinde kendimizi geliştirebildiğimizi düşünüyorum. (Ö5)

Bazı eksikler olsa da genel olarak öğretmenlerin yeterli olduklarını düşünüyorum. Sınıf yönetimi konusunda örnek oldular. (Ö14)

Alan dışı hocalar ders anlatınca bazen sporla ilgili örnekler vermekte zorlanıyorlar. Spor pedagojisi bilgisi eksik kalıyor. (Ö8)

Beden eğitimi alanından olmayan akademisyenlerin uygulamalı derslerde yetersiz kaldığını gözlemledim. (Ö21)

Çoğunlukla teorik anlatımlara yer verildi, daha fazla uygulama ve senaryo temelli çalışma olmalıydı. (Ö11)

Sadece anlatım değil, sınıf içinde uygulama da yapılmalı. Öğretmenlik pratiğini daha çok görmek istiyoruz. (Ö17)

Bazı hocaların iletişimi çok güçlüydü, derslerde motivasyonumuzu artırdılar. (Ö9)

Akademik olarak bilgili olabilirler ama öğretim becerileri zayıf olanlar da vardı. (Ö16)

Bazı hocalar sadece anlatıyor, pedagojik olarak öğrenci merkezli değillerdi. (Ö7)

Daha çok öğretim yöntem ve teknikleri üzerine odaklanılsaydı daha faydalı olurdu. (Ö22)

Spor pedagojisine özgü konular bazen yüzeysel geçiliyor. Bu alanın uzmanları daha çok katkı sağlayabilir. (Ö13)

Formasyon dersleri bazen mecburi gibi anlatılıyor, bu da bizim motivasyonumuzu düşürüyor. (Ö23)

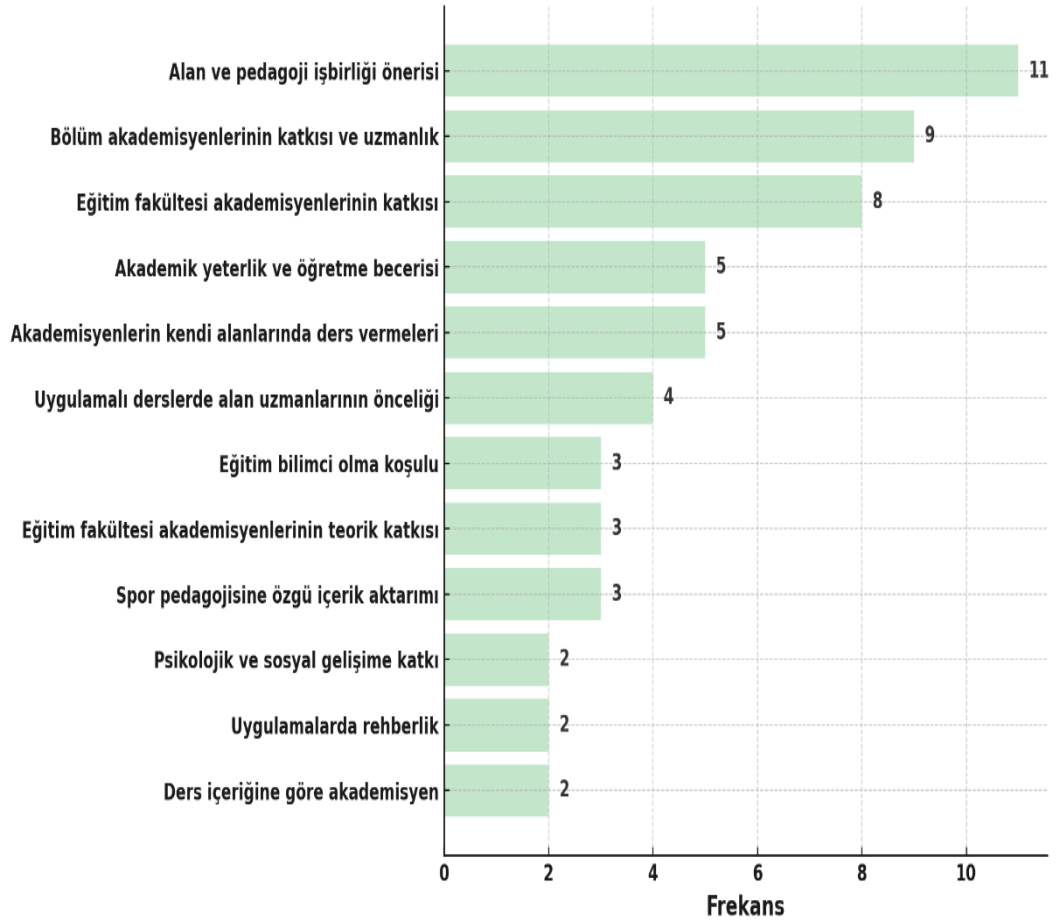
Hocalar derslere çok istekli başlamıyorlardı, bu da öğrenciye yansıyor. (Ö26)

Teknolojik materyal kullanımı zayıftı, özellikle online içerikler geliştirilebilirdi. (Ö28)

Daha önce öğretmenlik yapmış hocalar daha pratik bilgiler sundular. Bu katkı bizim için önemliydi. (Ö30)

3.2.8 Formasyon Eğitiminin Akademik Yeterlik ve Alan İş Birliği Temelli Yürütülmesi

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi” alt temasının; alan ve pedagoji işbirliği önerisi, bölüm akademisyenlerinin katkısı ve uzmanlık, eğitim fakültesi akademisyenlerinin katkısı, akademik yeterlik ve öğretme becerisi, akademisyenlerin kendi alanlarında ders vermeleri, uygulamalı derslerde alan uzmanlarının önceliği, eğitim bilimci olma koşulu, eğitim fakültesi akademisyenlerinin teorik katkısı, spor pedagojisine özgü içerik aktarımı, psikolojik ve sosyal gelişime katkı, uygulamalarda rehberlik, ders içeriğine göre akademisyen kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.20’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.20. Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok alan ve pedagoji iş birliği önerisi, bölüm akademisyenlerinin katkısı ve uzmanlık, eğitim fakültesi akademisyenlerinin katkısı ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.20’de aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö5, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö26 ve Ö27’nin görüşleri ise şu şekildedir:

İlgili bölüm hocalarının ders konusuna göre eklemeler yapıp pedagojik formasyon eğitimlerine destek vermesi sağlanabilir. Genel olarak ders içeriğinin hazırlanması ve anlatımını hocalar planlamalıdır. Eğitim fakültesi hocalarından destek kesinlikle alınmalıdır. (Ö1)

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği hem alan uzmanlığı hem de pedagojik yeterlilik gerektiren bir bölümdür. Bu sebeple Eğitim fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenleri ile birlikte eğitimin verilmesi pedagojik formasyon eğitimi niteliğini arttıracaktır. (Ö2)

Her bölümün kendi hocaları tarafından pedagojik formasyon eğitimi verilmeli diye düşünüyorum. (Ö5)

İlgili bölüm akademisyeni uygulamalara daha hâkim olacağından onlar katılmalı. Eğitim fakültesindekiler sayesinde pedagoji kısmında daha güncel ve yetkin bilgiler öğreniriz. (Ö14)

Eğitim bilimci olma şartı aranmalıdır. Mevzu olan hangi bölümün akademisyeni olduğu değil, eğitim bilimci olup olmadığıdır. (Ö15)

İlgili bölümdeki öğretmenler uygulama etkili olabilir ama teorikte eğitim fakültesi öğretmenlerinden yararlanılmalıdır. (Ö26)

Beden eğitimi öğretmenleri eğitimleri vermelidir. Eğitim fakültelerinin akademisyenleri temel eğitim derslerine katılmalıdır, kalan kısımları beden eğitimi akademisyenlerine bırakılmalıdır. (Ö27)

Ben alana bağlı kalınması gerektiğini düşünüyorum. Kendi bölüm akademisyenlerimiz katkısı ile eğitim niteliği artacaktır. (Ö18)

Bence akademisyenler kendi bölümlerinin dışına çıkmamalıdır. Herkesin uzman olduğu konuda konu dışına sapmadan gerçekleşmelidir. (Ö19)

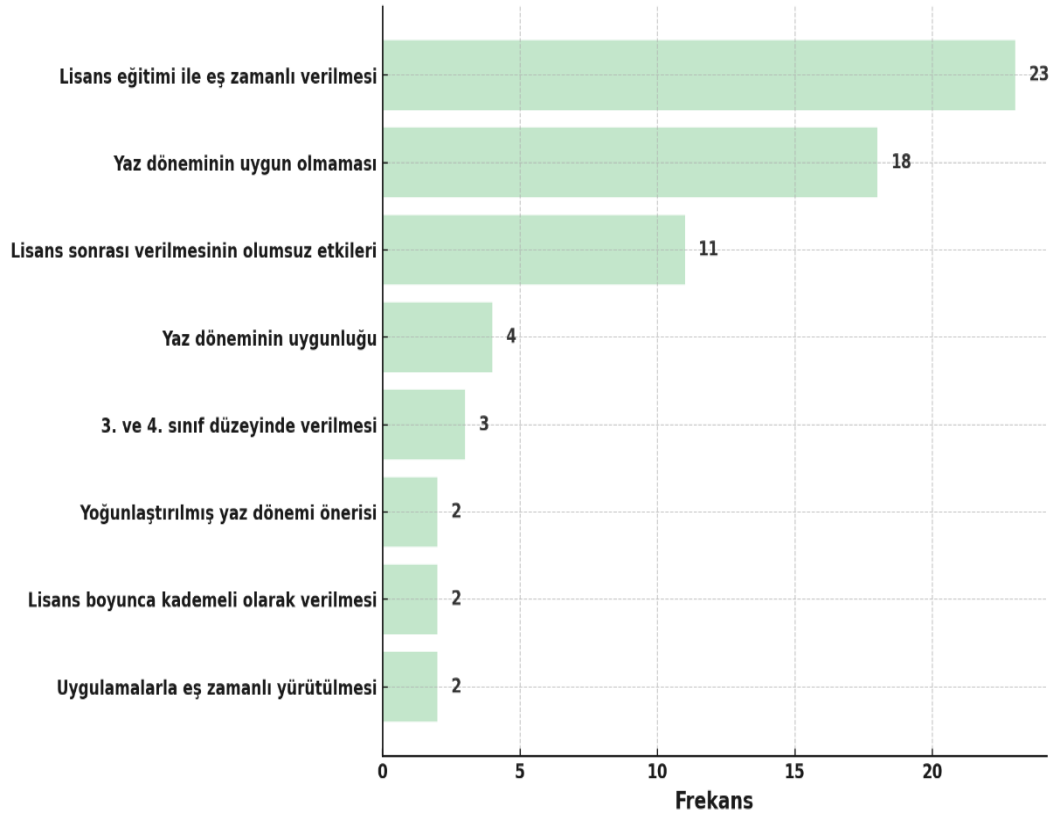
Pedagojik formasyon eğitiminin verimli olabilmesi için hem Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenlerinin hem de Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin sürece katkı sunması gerekiyor... Eğitim fakültesi akademisyenleri tarafından verilen derslerin içerikleri, mümkün olduğunca Spor Bilimleri alanına uyarlanmalı ve örnekler beden eğitimi öğretmenliğine özgü hale getirilmelidir. (Ö10)

Eğitim Bilimleri bölümü akademisyenleri... pedagojik formasyon programının temel taşıdır... Bu akademisyenlerin, öğretmenlik uygulamaları sürecinde adaylara rehberlik ederek, uygulamaların pedagojik ilkelere uygun şekilde yürütülmesini gözetmeleri gerekir. (Ö22)

Spor bilimleri akademisyenleri gelişimsel ve eğitsel anlamda beceriler kazandırmalıdır. Kendi bölümü olduğu için daha çok uygulamalı eğitim önemlidir. (Ö2)

3.2.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlaması

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması” alt temasının; lisans eğitimi ile eş zamanlı verilmesi, yaz döneminin uygun olmaması, lisans sonrası verilmesinin olumsuz etkileri, yaz döneminin uygunluğu, 3. ve 4. sınıf düzeyinde verilmesi, yoğunlaştırılmış yaz dönemi önerisi, lisans boyunca kademeli olarak verilmesi, uygulamalarla eş zamanlı yürütülmesi kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.21’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.21. Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok lisans eğitimi ile eş zamanlı verilmesi, yaz döneminin uygun olmaması, lisans sonrası verilmesinin olumsuz etkileri ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.21’de aktarılmıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö11, Ö18, Ö20 ve Ö26’nın görüşleri ise şu şekildedir:

İlgili bölüm hocalarının ders konusuna göre eklemeler yapıp pedagojik formasyon eğitimlerine destek vermesi sağlanabilir. Genel olarak ders içeriğinin hazırlanması ve anlatımını hocalar planlamalıdır. Eğitim fakültesi hocalarından destek kesinlikle alınmalıdır. (Ö1)

Lisans eğitimi esnasında 3. sınıf ve 4. sınıf dönemlerinde verilmesi en doğru karar olacaktır. Çünkü lisans eğitimi esnasında aldıkları derslerle birlikte pedagojik formasyon eğitimi almaları her iki eğitimde de öğrendikleri bilgileri harmanlamak ve pekiştirmek açısından daha anlamlı ve uyumlu olacaktır. (Ö2)

Bence güz dönemi verilmeli. Lisans eğitimi ile birlikte verilmelidir, sonrasında değil. (Ö3)

Yaz dönemi daha boş geçiyor, isteyen katılabilir. Bu yüzden tercih edilebilir. (Ö9)

Üçüncü sınıfta başlanmalı ve dördüncü sınıfta uygulama ile bitmeli. Böylece öğrenilenler pekişir. (Ö11)

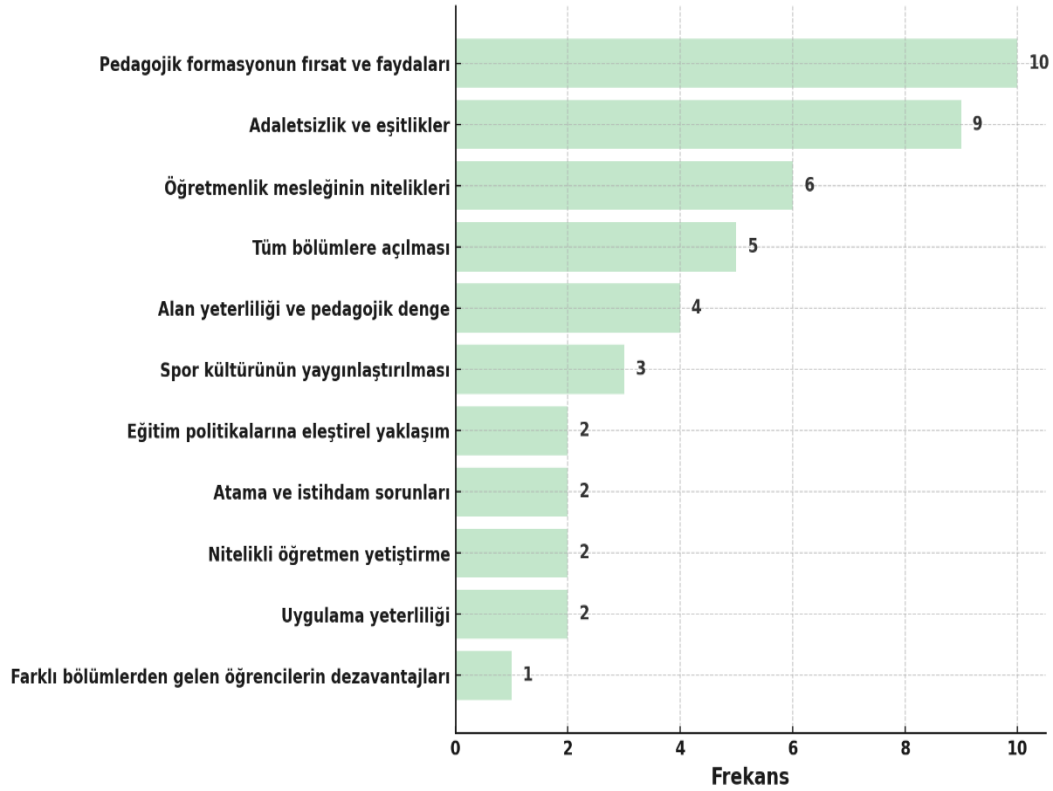
Yoğunlaştırılmış programlarla yaz döneminde de etkili olabilir ama süresi iyi planlanmalı. (Ö18)

Bence 1. sınıftan itibaren teorik dersler verilmeli, 3. sınıfta uygulamalar başlamalı. Bu şekilde kademeli olabilir. (Ö20)

Dersler sadece teorik kalmamalı, uygulamalarla birlikte ilerlemeli. Formasyon dersleri uygulama dönemlerine denk gelmeli. (Ö26)

3.2.10 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Yaygınlaştırılması

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılması” alt temasının; pedagojik formasyonun fırsat ve faydaları, adaletsizlik ve eşitlikler, öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, tüm bölümlere açılması, alan yeterliliği ve pedagojik denge, spor kültürünün yaygınlaştırılması, eğitim politikalarına eleştirel yaklaşım, atama ve istihdam sorunları, nitelikli öğretmen yetiştirme, uygulama yeterliliği, farklı bölümlerden gelen öğrencilerin dezavantajları kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.22’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.22. Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılması alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok pedagojik formasyonun fırsat ve faydaları, adaletsizlik ve eşitlikler, öğretmenlik mesleğinin nitelikleri ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.22’de aktarılmıştır. Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılmasına yönelik olarak katılımcı öğrencilerden Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24 ve Ö25’in görüşleri ise şu şekildedir:

Pedagojik formasyonun diğer bölümlere de verilmesi bazı açılardan olumlu. Çünkü sadece öğretmenlik değil, antrenörlük veya spor yöneticiliği yapan bireyler de öğrencilere katkı sağlayabilir. Ancak bu sürecin denetlenmesi gerekir. (Ö5)

Beden eğitimi öğretmenliği bölümünde 4 yıl boyunca alınan eğitimin hakkı, sadece birkaç ayda alınan formasyonla eşdeğer olmamalı. Bu, bizim emeğimizi küçümsüyor gibi geliyor. (Ö6)

Formasyonun diğer bölümlere açılması, istihdam anlamında avantaj sağlıyor. Ama her isteyen öğretmen olabilmesi gibi bir duruma dönüşürse, bu mesleğin ciddiyetini zedeler. (Ö7)

Spor Bilimleri gibi çok yönlü bir alanın farklı bölümlerinden gelen öğrencilerin de öğretmenlik yapabilmeleri gerekir. Bu çeşitlilik eğitime katkı sağlar. (Ö8)

Formasyon eğitimi, öğretmenlik isteyen öğrenciler için bir fırsat. Ancak öğretmenlik mesleğine hazır olmayan bireylerin bu eğitimi sadece iş bulmak için alması, kaliteyi düşürebilir. (Ö9)

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü dışında gelen öğrencilerin çocuklarla iletişimi, öğretim becerileri, sınıf yönetimi gibi konularda eksik olduklarını gözlemliyorum. (Ö11)

Formasyon eğitimi, nitelikli bireylerin mesleğe kazandırılması için bir araç olabilir. Ancak sürecin sadece formaliteye dönüşmemesi gerekir. (Ö13)

Bazı bölümler için formasyonun daha sınırlı tutulması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle rekreasyon ya da spor yöneticiliği mezunlarının hepsine öğretmenlik hakkı verilmesi adil değil. (Ö14)

Ben öğretmenlik bölümü öğrencisiyim, formasyonun herkese verilmesini çok doğru bulmuyorum. Bu durum öğretmenlik algısını sıradanlaştırıyor. (Ö15)

Formasyonun herkese açık olması, öğretmenlik mesleğinin değerini düşürüyor. Belli bir sınav veya değerlendirme süreci ile verilirse daha mantıklı olur. (Ö18)

Spor bilimleri içinde öğretmenliğe yakın başka bölümler de olabilir. Bu nedenle pedagojik formasyon tümünden dışlanmamalı ama ölçütler net olmalı. (Ö20)

Eğer formasyon yeterli içerikle verilirse, farklı bölümlerden gelen bireyler de öğretmen olabilir. Ancak bu süreç yüzeysel kalmamalı. (Ö21)

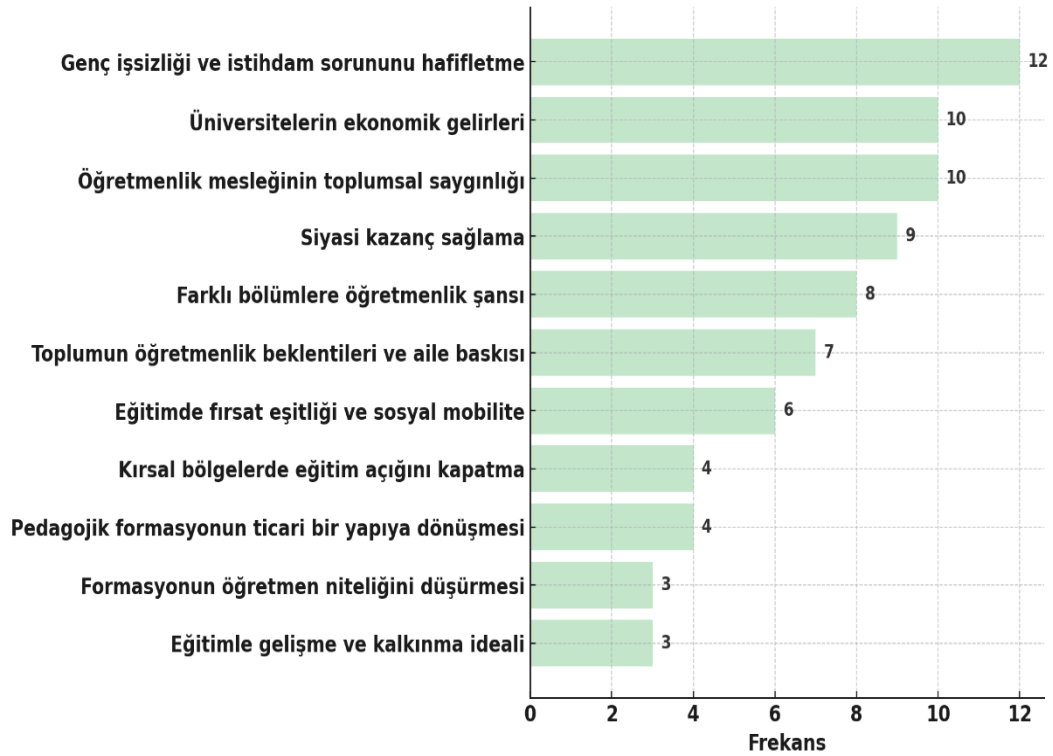
Ben formasyon eğitimi aldım ama öğretmenlikte çok zorlandım. Çünkü lisans döneminde yeterince pedagojik altyapı edinmemiştim. (Ö22)

Formasyon eğitimi önemli ama sadece teorik bilgi ile sınırlı kalmamalı. Uygulama eksikliği formasyonu yetersiz kılıyor. (Ö24)

Eğitim politikaları her yıl değişiyor, bu da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Formasyonun kapsamı netleştirilmeli. (Ö25)

3.2.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasının Gerekçeleri

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri*” alt temasının; genç işsizliği ve istihdam sorununu hafifletme, üniversitelerin ekonomik gelirleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı, siyasi kazanç sağlama, farklı bölümlere öğretmenlik şansı, toplumun öğretmenlik beklentileri ve aile baskısı, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal mobilité, kırsal bölgelerde eğitim açığını kapatma, pedagojik formasyonun ticari bir yapıya dönüşmesi, formasyonun öğretmen niteliğini düşürmesi, eğitimle gelişme ve kalkınma ideali kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.23’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.23. Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok genç işsizliği ve istihdam sorununu hafifletme, üniversitelerin ekonomik gelirleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı, siyasi kazanç sağlama, farklı bölümlere öğretmenlik şansı ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.23'te aktarılmıştır. Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçelerine yönelik olarak katılımcı öğrencilerden Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve 11'in görüşleri ise şu şekilde aktarılmıştır:

En belirgin etkenin genç işsizliğiyle mücadelede kısa vadeli bir rahatlama yaratma arzusu olduğu görülür. Her yıl üniversitelerden mezun olan yüzbinlerce gencin istihdam beklentisi, siyasi iktidarlar üzerinde ciddi bir toplumsal baskı oluşturmaktadır. (Ö11)

Çoğu üniversitenin pedagojik formasyon eğitimini gelir kaynağı olarak görüp çok sayıda öğrenciye vermesi üniversitenin ciddi bir maddi gelir kaynağı olmuş olabilir. (Ö2)

Toplumumuzda öğretmenlik mesleğinin rahat, saygın ve güvenceli mesleklerden birisi olarak görünmesi pedagojik formasyon eğitime talebi arttırmış olabilir. (Ö2)

“Öğretmenlik hem kamuya atanma olasılığı hem de düzenli maaş ve sosyal güvence sunduğu için üniversite mezunları açısından önemli bir statü ve yaşam güvencesi anlamına gelir. (Ö11)

Seçim zamanlarında yapılan politikalar ile gençleri istihdam etme konusu öne sürülmüş olabilir. (Ö2)

Öğretmenlik şansı tanıyarak kamu alanında istihdam sağlamaktadır. (Ö7)

Aileler çocuklarının sadece üniversite mezunu değil, aynı zamanda kamu görevlisi ya da öğretmen olmasını istemektedir. (Ö11)

Türkiye’de eğitim, özellikle alt ve orta sınıflar için sosyal yükselmenin en önemli aracı olarak görülür. (Ö11)

Öğretmenlik sayesinde daha çağdaş gençler ve üretken gençler büyür, bu da siyasi konumu yükseltir. (Ö4)

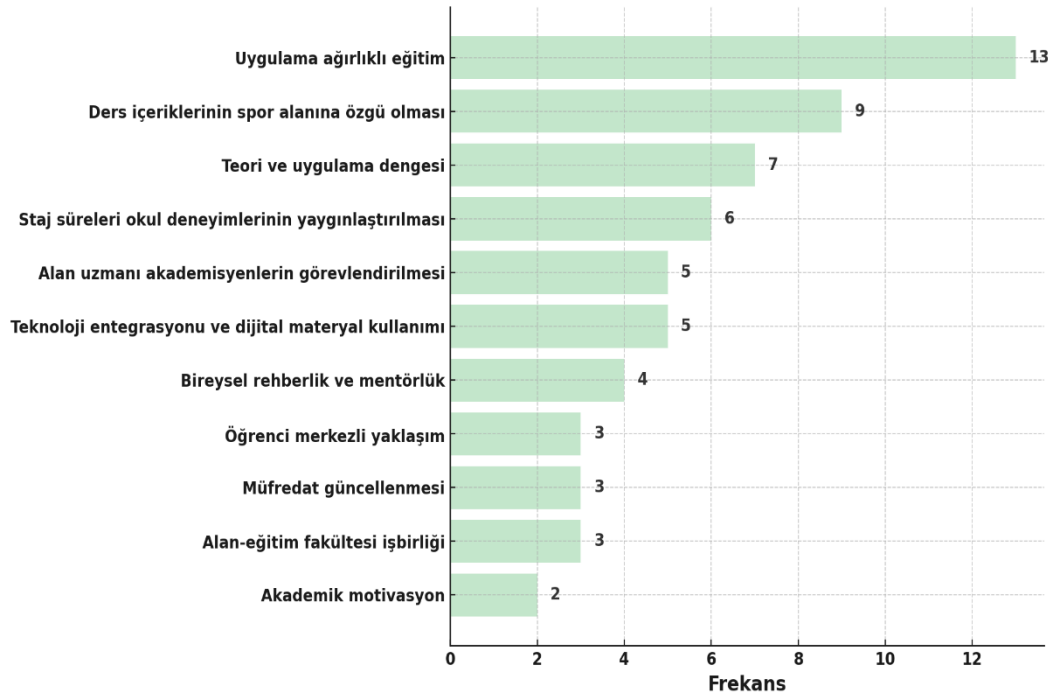
Üniversiteler açısından pedagojik formasyon programları önemli bir gelir kaynağı hâline gelmiştir. (Ö11)

Bu yaklaşımın, öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve saygınlığını ciddi şekilde zayıflattığını düşünüyorum. (Ö10)

Spor yapan bir toplum ve bunun formasyon eğitimini almış spor bilimleri öğrencileri, geleceğinde öğrencilerin eğitiminde rol oynayacaktır... Toplumu kalkındıracak yegâne unsurlardır. (Ö5)

3.2.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitimini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimini geliştirmeye yönelik öneriler*” alt temasının; uygulama ağırlıklı eğitim, ders içeriklerinin spor alanına özgü olması, teori ve uygulama dengesi, staj süreleri okul deneyimlerinin yaygınlaştırılması, alan uzmanı akademisyenlerin görevlendirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve dijital materyal kullanımı, bireysel rehberlik ve mentörlük, öğrenci merkezli yaklaşım, müfredat güncellenmesi, alan-eğitim fakültesi işbirliği ve akademik motivasyon kodları ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Grafik 3.24’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 3.24. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimini geliştirmeye yönelik öneriler alt temasının kod ve frekansları

Görüşmeye katılan öğrencilerin en çok uygulama ağırlıklı eğitim, ders içeriklerinin spor alanına özgü olması, teori ve uygulama dengesi, staj süreleri okul deneyimlerinin yaygınlaştırılması ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer görüşler grafik 3.24’te aktarılmıştır. Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimini geliştirmeye yönelik olarak katılımcı öğrencilerden Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25 ve Ö27’in görüşleri ise şu şekilde aktarılmıştır:

Okul deneyimi dersleri daha fazla haftaya yayılmalı. Sadece birkaç haftalık gözlemle öğretmenlik öğrenilmiyor. (Ö12)

Formasyon daha çok alanda yapılan bir program olmalı. Ders anlatmak yerine sınıfa girip çocukla muhatap olmalıyız. (Ö22)

Biz beden eğitimi değil spor bilimleri öğrencisiyiz, bu yüzden içeriklerde alanımıza özel örnekler ve durumlar olmalı. (Ö7)

Spor psikolojisi, antrenman bilgisi gibi derslerle pedagojik eğitim entegre edilmeli. (Ö15)

Her şey genel geçer anlatılıyor. Sporun kendine has yapısı göz ardı ediliyor. (Ö25)

Kuramsal bilgiler çok fazla ama sahada işe yarayacak uygulamalar eksik. (Ö5)

Denge kurulmalı. Ne sadece teoriyle ne de yalnızca uygulamayla olur. (Ö13)

Birbirini tamamlayan yapı gerekiyor. Şu an uygulamalar yüzeysel kalıyor. (Ö27)

Daha uzun süreli staj yapılmalı. Kısa süreli deneyimler bizi öğretmenliğe hazırlamıyor. (Ö3)

Haftada 1 gün gidip gelmekle sınıf yönetimi öğrenilmiyor. (Ö14)

Stajlar verimli ama süresi çok kısa. Keşke dönem boyunca uygulamalı bir ders olsa. (Ö19)

Branş hocası olmayan kişiler ders veriyor. Alan bilgisi olmayan hocadan pedagojik fayda beklemek zor. (Ö8)

Beden eğitimiyle ilgisi olmayan akademisyenlerden ders alınca verim düşüyor. (Ö20)

Derslerde video, akıllı tahta ve dijital platformlar daha etkin kullanılmalı. (Ö9)

Sunum yapıyoruz ama teknolojik destek eksik. Sadece slayt açmak teknoloji kullanmak değildir. (Ö21)

Stajda yalnız bırakıldım. Keşke bir danışman öğretmen olsaydı yanımda. (Ö6)

Gözlem yaparken kiminle konuşacağımız belli değil. Bir rehberlik sistemi olmalı. (Ö16)

Katılımcı değiliz, sadece dinliyoruz. Daha fazla etkileşimli ders olmalı. (Ö2)

Bireysel sunumlar, grup çalışmalarıyla öğreniyoruz. Ama bu çok az yapıyor. (Ö11)

Çok eski bilgiler var. Günümüz öğrencisine hitap etmeyen içerikler işleniyor. (Ö10)

İki fakültenin birlikte çalışması şart. Yoksa bu eğitim hep eksik kalacak. (Ö17)

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların alan yazın ile karşılaştırmasına verilmiştir.

4.1 Akademisyen Görüşleri Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın bulguları kısmında spor bilimleri akademisyenlerinin görüşlerinin 12 alt tema başlığı altında incelendiği görülmektedir. Bu bölümdeki tartışma anlam bütünlüğünün sağlanması ve sonuçların daha anlaşılır sunulması adına 12 başlıkta gerçekleştirilmiştir.

4.1.1 Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Yapısal Sorunlarına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Öğretmen yetiştirme politikalarının yapısal sorunları*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin kısa süreli oluşu ve eğitimlerdeki standartizasyon eksikliğinin üniversiteler arasında da farklılık gösterdiği; bu durumun, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon süreçlerini olumsuz yönde etkilediği yönünde görüşler olduğu görülmektedir. Teori ve uygulama entegrasyonunun sınırlı olduğu kısa eğitim programları, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi, pedagoji bilgisi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz edebilme gibi temel becerileri kazanabilmesinde yetersizliklere sebebiyet vermektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Pedagojik formasyon eğitimlerinde standart, geçerli ve tutarlı bir yapının olmayışı, öğretmen adaylarının yeterliklerinde kurumsal ve bölgesel farklılıkları ortaya çıkarabilmektedir (Sato ve Abbiss, 2021).

Ayrıca, pedagojik formasyon eğitimi programlarının sık sık değişime uğraması, politik beklenti ve ihtiyaçlara açık bir şekilde sürdürülmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinde belirsizlikler yaratmakta ve bu eğitimlerin istikrarını zedelemektedir. Pedagojik formasyon eğitimi programlarının sık bir şekilde değiştirilmesi, mevcut öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Çok sık değişime uğrayan eğitim politikaları, öğretmen adayı ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilmekte ve mesleki tükenmişliğe sebebiyet verebilmektedir (Bowman, 2023).

Katılımcı akademisyenler, pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğretmen olabilmeyi kolaylaştırılmasının öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğünü, arz-talep dengesizliği yarattığını ve istihdamda yığılmalara yol açtığını dile getirmişlerdir. Kırnık, Susam ve Özbek (2020); öğretmen adayı öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi programını “pratik bir sertifika” olarak anlamlandırdıkları, bu sebeple mesleğe yönelik sevginin artmasına rağmen, değer ve uzmanlık boyutlarının zayıfladığı aktarmışlardır. Dünya’daki farklı öğretmen yetiştirme modellerine bakıldığında da benzer problemlerin olduğu görülmektedir. Örneğin; Kanada’da öğretmen arzının ihtiyaçtan fazla olması, bilhassa kentsel bölgelerde öğretmenlerin iş bulabilmesini zorlaştırmakta ve mesleki tatmini azaltmaktadır (Clandinin ve Connelly, 2000).

Yine araştırma bulgularında pedagojik formasyon eğitimlerinin alternatif kariyer fırsatları sunduğu; farklı disiplinlerden gelen bireylerin bu program sayesinde eğitim-öğretim sistemine kazandırıldığı dile getirilmiştir. Ancak genel görüş; pedagojik formasyon eğitimi politikalarının yeterince planlanmamış, kısa vadeli çözümlere odaklı, öğretmenlik mesleğinin niteliklerini azaltan bir yapıya sahip olduğu yönündedir. Yıldırım ve Köse (2023) çalışmalarında; Türk eğitim sistemi içerisinde kullanılabilecek henüz özgün bir pedagojik formasyon eğitimi modelinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Algılanan Faydaları ve Sınırlılıklarına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitiminin algılanan faydaları ve sınırlılıkları*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmen adaylarına yüksek oranda iletişim becerisi ve pedagojik beceri kazandırdığına yönelik ortak bir görüş birliği bulunmaktadır. Göksoy (2014); pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ile gerçekleştirdiği bir çalışmada; iletişimin öğretmenlik mesleğinde zorunlu bir beceri olduğunu, beden dilinin bir hayli önemli olduğu bununla beraber iletişimi ve öğretimi engelleyen birtakım faktörlerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının alan bilgisi ve becerilerini daha iyi aktarabilme adına kendilerini yenilemeleri ve daha fazla uygulama ve pratiğe dayalı etkinlikler yapmaları gerekmektedir.

Katılımcı akademisyenler; özellikle sınıf yönetimi, derslerin planlaması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilme becerileri konularında aday öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimlerinde mesleki yeterlik açısından gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Farklı ülkelerdeki akademik araştırmalar, pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin; Birleşik Arap Emirlikleri'nde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim yeterliliklerinin, pedagojik tercihlerinin ve mesleki alandaki motivasyonlarının öğretmenlik uygulamaları ile olumlu yönde geliştiği ortaya çıkmıştır (Ismail ve Jarrah, 2019).

Araştırmanın bulgularında pedagojik formasyon eğitimlerinin bazı öğrencilere alternatif kariyer fırsatları sunduğu ve farklı disiplinlerden gelen öğrencilerin eğitime dahil olmasına olanak tanıdığını ifade edilmiştir. Örneğin bu programlar; fen-edebiyat fakülteleri mezunu olan öğrencilerin öğretmenliğe yönelmelerinin önünü açmaktadır. Formasyon eğitimleri, fen edebiyat fakültesine dahil olan öğrencilerde belirli düzeyde mesleki özgüven sağlamaktadır (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Uluslararası boyutta da benzer uygulama örnekleri bulunmaktadır. İngiltere'de alternatif öğretmen yetiştirme uygulamaları, farklı kariyerlere sahip olan kişilerin öğretmenliğe geçişini kolaylaştırmaktadır (Department for Education, 2020). Yine Türkiye'de spor bilimleri fakültesi bünyesindeki; antrenörlük, spor yöneticiliği, vb. program öğrencileri; pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilmektedir.

Yine araştırma bulgularında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi uygulamayı temele alan meslek gruplarında, formasyon eğitimlerinin içerik bakımından yetersiz kaldığı ve farklı bölümlere mesleki avantajlar sağladığı gerekçesi ile bölümler arası eşitsizlikler ortaya çıktığı görülmektedir. Halıcı, Parasız ve Yetim (2021); tarafından gerçekleştirilen araştırma, spor bilimleri fakültelerinin uygulamaya dönük yapısının, pedagojik formasyon ile öğretmenliğe yönelen kişiler tarafından yeteri kadar karşılanmadığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında görüş bildiren akademisyenler; merkezi yerleştirme ile spor yöneticiliği bölümünü tercih eden öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmak istediklerini aktarmışlardır. Kısacası spor bilimleri fakülteleri pedagojik formasyon eğitimleri ile beraber hedefledikleri kapsamın dışında mezunlar vermektedir.

Tüm bu bulgulara bağlı olarak pedagojik formasyon eğitimlerinin hem yarar hem de zararları bir arada bulunduran, yapı bakımından geliştirilmesi gereken çok boyutlu bir öğretmen yetiştirme modeli olduğu ifade edilebilir. Fakat süre, içerik ve uygulama olanakları konusunda ortaya çıkan sorunlar, öğretmen adaylarının mesleki kazanımlarını tam olarak edinebilmesinin önüne geçebilmektedir (Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Demirtaş ve Kırbaç, 2016).

4.1.3 Spor Bilimleri Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarına Yönelik Yapısal ve İşlevsel Sorunlarına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon uygulamalarına yönelik yapısal ve işlevsel sorunlarına*” yönelik görüşleri incelendiğinde; programın yapısal ve işlevsel açıdan önemli problemleri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin ortak görüşü; pedagojik formasyon eğitimlerinin yoğunlaştırılmış yapısının, öğretmen adaylarındaki pedagojik yeterliliğin gelişmesini engellediği yönündedir. Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının pedagojik formasyonu; "zaman baskısında, yüzeysel ve hızlı öğrenmeye dayalı" bir program olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum derinlemesine öğrenmeyi sınırlamakta, yüzeysel bilgi aktarımını ön plana çıkarmakta ve zamana karşı yarış içerisinde öğretmen yetiştirilmesine sebebiyet vermektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Benzer biçimde Boardman, Smith ve Doherty (2024), İngiltere’deki öğretmen yetiştirme programlarında kısa süreli ve yoğun eğitimlerin, öğretim becerilerini sınırladığını ve pedagojik yeterlikleri yüzeysel boyutta bıraktığını aktarmışlardır. Ders içeriklerinin uygulamadan uzak ve yüzeysel kalması, teorik bilgilerin pratik ile yeteri kadar bütünleştirilememesine neden olmaktadır. Bu durum özellikle spor bilimleri fakülteleri gibi alan-temelli öğretmen yetiştiren kurumlarda ciddi bir eğitim açığına işaretir.

Araştırma bulgularında; formasyon programı içeriklerinin pedagojik eğitim uygulamalarını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmekte olup uygulamalı eğitim ders saatlerinin arttırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Şingir ve Koç (2018), pedagojik formasyon eğitimi programlarındaki ders içeriklerinin yoğun olarak teori temelli olduğunu,

uygulamalı derslerin artırılması gerektiğini ve programların kısa süreli ve yoğun yapısı sebebiyle öğretmenlik mesleği adına gerekli yeterlilikleri edinmesine kazandırmada sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Uluslararası boyutta ise Sholahuddin vd. (2021), Endonezya'daki pedagojik formasyon eğitimlerindeki uygulamaların yetersizliği sebebiyle öğretmen adaylarının sınıf içi uygulama becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığını aktarmışlardır.

4.1.4 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Algılanan Sorunlara Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin algılanan sorunlar*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarındaki niteliğin zayıflığı ve programın yapısal eksiklikleri dikkat çekmektedir.

Katılımcı akademisyenler, konuların sadece teori odaklı öğretilmeye çalışıldığını ve pedagojik formasyon ders içeriklerinin yüzeysel boyutta kaldığını aktarmaktadırlar. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalar ile ilgili yeteri kadar deneyim kazanamadıklarını göstermektedir. Livers vd. (2021), Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının teorik bilgiyi uygulamaya geçirmede zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun sebebinin pedagojik formasyon programlarının uygulama temelli olmamasından ve süresinin kısa olmasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

Bununla beraber; ders içeriklerinin alan bilgisi ile bütünleştirilememesi ve akademisyenlerin pedagojik yetersizlikleri de öğrenme süreçlerinin verimini azaltmaktadır. Spor pedagojisine uygun yaklaşımların müfredata yeteri kadar yansıtılmadığı, disiplinler arası farkların dikkate alınmadığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak içerikler sunulmadığı dile getirilen diğer sorunlardır. Shulman (1986) tarafından aktarılan "Pedagojik Alan Bilgisi" terimi, öğretmenlerin pedagojik bilgileri ile alan bilgilerini bütünleştirerek etkili öğretim gerçekleştirmeleri anlamına gelmektedir. Fakat spor bilimleri alanında gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi seviyelerinin yetersiz kaldığını ve bu durumun etkili öğretim gerçekleştirmelerini engellediği ortaya çıkarmaktadır (Zhang, Shi ve Cheng, 2024).

4.1.5 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Uygulamalarında Alan Uyum ve Uygulamalı Eğitim Eksikliğine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon uygulamalarında alan uyumu ve uygulamalı eğitim eksikliği*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, beden eğitimi ve spor öğretmenliği akademisyenlerinin beklentilerine yeteri ölçüde cevap vermediği ortaya çıkmaktadır.

Ferraz vd. (2023); beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirme adına uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin genel olarak geleneksel yaklaşımlardan ibaret olduğunu ve bu sebeple öğrencilerin motivasyonlarını artırma, öğretim sürecini kaliteli hale getirme ve çağdaş yöntemler geliştirme konusunda yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. He (2024), spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre fiziksel öğretim stratejilerinin tekrardan yapılandırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu durum hem pedagojik formasyonun kalitesini artırma adına hem de öğrencilerin öğretmenlik mesleği yeterliliklerini geliştirme adına önemlidir.

Yine araştırma bulgularında; özellikle uygulamalı eğitim odaklı alanlarda aktif öğrenme, işbirlikçi model, oyun temelli öğretim yöntemleri ve istasyon yöntemi gibi öğrenciyi merkeze alan stratejilerin kullanılmamasının, aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Pill vd. (2024), öğretim yöntemlerinin farklılaştırılmasının, spor öğretmenlerinin pedagojik kararlarını daha sağlam hale getirdiğini ve öğrencilerin öğrenme kazanımlarını zenginleştirdiğini dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci merkezli ve esnek olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularında öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin eğitim bilimleri temelli olmasının, beden eğitimi alanının özgün gereksinimlerini karşılamaktan uzak olması yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Bu durum, beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi hareket temelli bir disiplinde öğretim içeriklerinin branşa özgün yöntemler ile zenginleştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Barba Martin vd. (2023), beden eğitimi öğretimi alanında karşılaşılan 19 farklı pedagoji öğretimi modelinin uygulama yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında, bazı modellerin sınıf içi etkinliklerde başarılı olduğunu, bazılarının ise yeterli bilimsel temele sahip olmadığını aktarmışlardır.

Katılımcı akademisyenler, eğitici niteliği ve alanda yeterliği olmayan akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimlerinde görev yapmasının öğretim süreçlerinin niteliğini azalttığına dikkat çekmişlerdir. İngiltere'de gerçekleştirilen bir araştırmada, uzmanlığı olmayan eğitimcilerin istihdamının, öğretimin kalitesinde istenmeyen etkilere yol açtığı belirtilmektedir (National Foundation for Educational Research, 2022). Bu veriyi destekler boyutta Arizona'da gerçekleştirilen bir çalışmada, yeteri kadar pedagojik bilgiye sahip olmayan eğitimcilerin öğrencilerinin, pedagojik bilgiye sahip eğitimcilerin öğrencilerine göre akademik başarılarının daha az olduğu ortaya konmuştur (Laczko-Kerr ve Berliner, 2002).

Pedagojik formasyon eğitimlerinde değerlendirme süreçlerinin daha çok yazılı ve klasik sınavlar ile yapılması, performans ve gözlem temelli ölçme yaklaşımlarının göz ardı edilmesine sebebiyet vermektedir. Gözlem odaklı değerlendirme teknikleri, öğrencilerin uygulama çalışmalarını ve davranışlarını gerçek zamanda değerlendirme imkânı vermektedir. Bu neticede daha geniş bir değerlendirme imkânı sunmaktadır (Bongo Learn, 2024). Değerlendirme teknikleri bakımından geleneksel yazılı sınavlar, öğrencilerin gerçek yaşam becerileri ve uygulama kabiliyetlerini yeteri kadar değerlendiremeyebilmektedir.

4.1.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyon ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; teorik derslerin genel eğitim bilimleri içeriğinden öteye geçerek, alana özgü içerikler ile değiştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Pill, SueSee ve Davies (2024); beden eğitimi öğretim modellerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğaltılmasının, öğretmenlerin pedagojik karar mekanizmalarını daha etkin hale getirdiğini ve öğrencilerdeki öğrenme yaşantılarını zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, spor pedagojisi, hareket eğitimi, motivasyon ve öğrenme stilleri gibi sporcu profillerini ön plana alan temalara vurgu yapılmaktadır. Ward ve Kim (2024), beden eğitimi öğretmenliği ve spor bölümlerinin pedagoji bilgisi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, pedagoji bilgisinin sadece içerik ve pedagojik bilgilerin birleşiminden ibaret olmadığını aynı zamanda öğrencilerin gereksinimleri ve müfredat bilgisi gibi

başlıkları da kapsamı gerektiğini aktarmışlardır. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerini daha etkin ve öğrenci temelli planlamalarına yardımcı olmaktadır.

Diğer bir taraftan mikro öğretim tekniklerinin daha fazla kullanılması, ders anlatım pratiği, geri bildirim süreci ve hareket temelli öğretim deneyimi uygulamalarının artırılması gerektiği bulgularında aktarılmıştır. Chai vd. (2024); mikro öğretim tekniğinin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, hareketleri açıklama ve gösterimi becerilerini artırma üzerine standart yöntemlere göre daha başarılı olduğunu dile getirmişlerdir. Geri bildirimler ise, öğretmen adayı öğrencilerin öğretimsel becerilerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Wiggins (2012); sağlam geri bildirimlerin spesifik, somut ve uygulanabilir olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu geri bildirimler, öğretmen adayı öğrencilerin sadece hatalarını görmelerini değil; aynı zamanda öğretimsel süreçlerini değerlendirmeleri ve geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Bunun yanı sıra; senaryo, vaka analizi ve rol oynama gibi deneyimleri temele alan öğretim stratejilerinin, yüz yüze gerçekleşen uygulama dersleri kapsamında sistematik bir şekilde kullanılması gerektiği aktarılmıştır. Örneğin; Avustralya'da gerçekleştirilen bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenliği bölümüne son öğretim yılı içerisinde senaryo tabanlı öğretim modeli uygulanmış ve öğretmen adayı öğrencilerin gelecekte karşılarına çıkabilecek mesleki problemlere yönelik çözüm üretebilme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir (Meldrum, 2009). Bu durum, öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleği problemlerine yönelik çözüm becerilerini geliştirme adına başarılı bulunmuştur.

Yine bu tartışmaya ek olarak Endonezya'da gerçekleştirilen bir çalışmada, rol oynama tekniğinin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme üzerinde pozitif etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu, tekniğin farklı öğrenme topluluklarında özellikle de öğretmen adaylarının becerilerinin gelişmesinde kullanılabileceğini desteklemektedir (Budiman vd., 2023). Avustralya'da uluslararası öğrenciler ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada, vaka senaryoları odaklı öğretim tekniklerinin öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu becerilerin akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Hosseinzadeh vd., 2022).

4.1.7 Pedagojik Formasyon Eğitimi Veren Akademisyenlerin Alan, Pedagoji ve Uygulama Yeterliliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin alan, pedagoji ve uygulama yeterliliklerinin değerlendirilmesi*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin niteliğini doğrudan etkileyen çok katmanlı bir yeterlilik sorunu olduğu görülmektedir. Sato ve Abbiss (2021), araştırmalarında pek çok ülkede öğretmen yetiştiren programların kalite güvence sistemlerinden mahrum olduğu ve bu durumun öğretim süreçlerinin kalitesini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkarmışlardır.

Katılımcı akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu, ilgili akademisyenlerin alan yeterliği açısından donanımlı olduklarını kabul etmekle beraber, pedagojik yeterlik ve öğretmenlik deneyimleri konusunda ciddi eksiklikleri bulunduğunu aktarmaktadırlar. Nathan ve Petrosino (2003), uluslararası pedagojik formasyon literatüründe yer alan “uzman körlüğü” kavramı üzerinden, akademisyenlerin alan uzmanlıklarına rağmen pedagoji içerikleri konusunda zayıf kaldıklarına vurgu yapmıştır. Bu sebeple, sadece bilgi aktarımı odaklı bir formasyon uygulamasının ötesine gidilemediği, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalar ve güncel öğretim tekniklerine yeteri kadar hazırlanamadığı düşünülebilmektedir. Bazı öğretim üyelerinin, pratikte öğretmenlik deneyimlerinin olmaması ya da eğitim fakültelerinde bir pedagojik formasyon eğitiminden geçmemiş olmaları, öğretmen adaylarına sahaya yönelik yeterli katkıların sağlanamaması ile sonuçlanmaktadır.

Yükseköğretimde derslere giren akademisyenlerin pedagoji bilgilerinin sınırlı olması, öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Moreira vd., (2023), yükseköğretim sistemindeki öğretim elemanlarının pedagoji bilgilerinin sadece alan bilgisi ile sınırlı kalmamasını; aynı zamanda öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerle iletişim, etkileşimi ve değerlendirme konuları üzerine de yetkinlik göstermesinin önemine değinmişlerdir. Uluslararası alanda gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgulara dikkat çekilmektedir. Örneğin, İngiltere’de gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının sadece teorik bilgiler ile mezun olmasının, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum, dijital materyaller ve sınıf yönetimi tekniklerinin kullanımında ciddi eksikliklere yol açtığı aktarılmaktadır (Zeichner, 2010).

Yine araştırma bulgularında spor bilimleri fakültesi dışından gelen öğretim elemanlarının spor bilimleri öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi vermesi eleştirilmiş; bu durumun alana özgü pedagojik yeterliklerin ihmal edilmesini ortaya çıkardığı bildirilmiştir. Ramolula ve Nkoane (2024), araştırmalarında yükseköğretim kurumlarında ders veren akademisyenlerin pedagojik bilgi yeterliliklerinin sınırlı boyutta olduğu ve bu durumların öğretimsel süreçlerinin kalitesini zedelediği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılmasında, öğrenci ile etkileşim ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesinde bu sınırlılıklar olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin seçiminin liyakat ilkesinden uzak gerçekleştirilmesi ve bireysel yetersizlik durumlarının açıkça dile getirilmesi, bu sistemin daha derin yapısal sorunları olduğuna dikkat çekmektedir. Uluslararası alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen yetiştiren programlarda görev alan akademisyenlerin seçiminde açık, şeffaf ve objektif kriterlerin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Heinz, 2013; Taranikanti, vd., 2024). Lietuvos Sporto Universitetas (2024), akademisyenlerin saydam açık ve liyakat temele alınarak kurgulanan bir sistem ile işe alınmasının kurumsal kalite bakımından vazgeçilmez bir uygulama olduğunu dile getirmektedir. Bu açıdan, akademisyenlerin seçiminde sadece araştırma kabiliyetleri değil, öğretim becerileri ve etik niteliklerin de önemsenmesi gereklidir.

4.1.8 Pedagojik Formasyon Eğitiminde Alan ve Pedagoji Temelli Akademik İş Birliği Yaklaşımına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin *“Pedagojik formasyon eğitiminde alan ve pedagoji temelli akademik iş birliği yaklaşımı”* ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimi süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi adına disiplinlerarası iş birliği ihtiyacının olduğu görülmektedir.

Katılımcı akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimlerinin sadece eğitim fakültelerinde ya da sadece spor bilimi uzmanlarınca yürütülmesinin eksik kalacağını vurgulamış, bunun yerine spor bilimleri ile eğitim bilimleri alanlarında görev yapan akademisyenlerin iş birliği içerisinde görev yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Zhu (2023), çalışmasında spor pedagojisi ile ilgili çağdaş gelişmeler ve bu gelişmelerin spor yönetimi eğitimine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada, spor pedagojisindeki öğrenme ve öğretim stratejilerinin

spor yönetimi eğitimi içerisine eklenmesinin, adayların becerilerinin gelişimini ve öğrenme deneyimlerini pozitif yönde etkilediğini aktarmaktadır. Bu açıdan, eğitim fakültesi kökenli akademisyenlerin; çocuk gelişimi, psikoloji, ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleri gibi pedagojik formasyon ve genel becerileri kapsayan derslere görevlendirilmesi; spor bilimleri fakülteleri kökenli akademisyenlerin ise spor bilimleri alanına özgü uygulamalarda ve saha derslerinde aktif roller üstlenmeleri sağlanmalıdır.

Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerinde görev alan personeller ile gerçekleştirilen bir çalışmada, uygulamaların sürdürülebilirliği ve kalitesi adına, bu alanlarda eğitim görmüş ve deneyim kazanmış bireylerin görevlendirilmesinin uygun olacağı sonucu ortaya çıkmıştır (Çoknaz, Eroğlu ve Bulut, 2017). Özellikle alan derslerinin doğasında yer alan uygulamalı etkinliklerin fazla olması, bu derslerin ilgili spor dalında uzmanlaşmış akademisyenler tarafından yürütülmesini zorunlu hale getirir. Karakaş ve Yılmaz (2023), araştırmalarında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, öğrencilere gelişimsel olumlu katkılar sağladığı ve bu katkıların sadece alanında uzman eğitimciler tarafından etkin bir biçimde kazandırılabileceği dile getirmişlerdir.

Yine bu bulgularla beraber bazı akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimi derslerinin sadece eğitim fakültelerinde verilmesinin daha uygun olacağını ifade ettikleri görülürken; bazılarının ise sadece alan bilgisinin yeterli olmayacağını, öğretmenlik deneyimleri ve pedagojik becerilerin daha belirleyici role sahip olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmada; beden eğitimi öğretmeni adaylarının alan bilgisi derslerindeki başarı durumları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç, spor bilimlerindeki alan bilgisinin tek başına öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini sağlamadığını ortaya koymaktadır (Işıkgöz, Dinçer ve Kılınç, 2016).

4.1.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Akademik Görüşler ve Yapılandırma Önerilerine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlamasına yönelik akademik görüşler ve yapılandırma önerileri*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin etkili ve

sürdürülebilir olması adına sadece içeriklerin değil aynı zamanda eğitimin uygulandığı zaman dilimlerinin de önemli olduğu ifade edilmektedir.

Katılımcı akademisyenlerin büyük bir bölümü, pedagojik formasyon eğitimlerinin lisans eğitimlerinden sonra verilmesi gerektiğini savunarak, bu dönemlerde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair daha bilinçli kararlar verebildiklerini ve mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ise pedagojik formasyon eğitimi programının örgün eğitim süreleri içerisinde verilmesini hedeflemektedir (YÖK, 2023). Bazı akademisyenler de pedagojik formasyon eğitimi derslerinin lisans eğitimi sürecine dahil edilmesini savunarak, öğretmen adaylarının pedagojik gereksinimlerini lisans eğitimleri ile birlikte eş zamanlı gidermelerinin daha etkili olacağını savunmaktadırlar. Fakat bu yöntem ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmenin sınırlı düzeyde kalacağı belirtilmektedir (Demirtaş ve Kırbaç, 2016) Bu iki yaklaşımın arasında denge oluşturmaya çalışan bazı görüşler ise esnek ve çok seçenekli bir modelin gerekli olduğuna işaret etmektedir.

Tartışmanın bir diğer önemli noktası ise yaz dönemi verilen yoğunlaştırılmış pedagojik formasyon eğitimi programlarıdır. Bu dönemdeki derslerin pedagojik yeterlikleri kazandırmada yetersiz kaldığı ve uygulama yapma fırsatı sunmadığı eleştirileri ön plandadır. Ayrıca uygulama derslerinin sadece kuramsal içerikler ile değil; gerçek okullarda ve öğrenci ile etkileşim halinde yapılandırılması sıklıkla dile getirilmektedir. Literatür incelendiğinde; hızlandırılmış yaz pedagojik formasyon eğitimi programlarının bilhassa pedagojik uygulamalar kısmında yetersiz kalabileceği, bu sebeple bu programların öğretmenlik uygulamaları ile desteklenmesinin elzem olduğu ifade edilmektedir (Demirtaş ve Kırbaç, 2016).

4.1.10 Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Sınırları: Kapsam, Gerekliklik ve Sınırlılık Tartışmalarına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyonun disiplinler arası sınırları: kapsam, gerekliklik ve sınırlılık tartışmaları*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; bu süreçlerin hem pedagojik nitelikler hem de mesleki yönelimler açısından çok boyutlu olarak tartışıldığı ortaya çıkmaktadır.

OECD (2024) verileri incelendiğinde; öğretmenliğin arz-talep dengesi düşünülmeden planlanan eğitim politikalarının iş gücü piyasalarında dengesizliğe neden olabileceği ortaya çıkmaktadır. Farklı bölümlerden programa dahil olan

öğretmen adaylarının kısa sürede pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmenliğe başlamaları, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin yüzeysel kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum, sınıf içi öğretimsel süreçleri olumsuz etkileyerek, eğitimde kalitenin düşmesine neden olmaktadır (UNESCO, 2024).

Bununla beraber; bazı akademisyenler pedagojik formasyon hakkının sadece beden eğitimi ve spor öğretmenliğine özgü olması gerektiğini savunarak, bu bölümün zaten hali hazırda öğretmenlik adına yapılandırılmış bir lisans programı olduğunu vurgulamışlardır. Bazı akademisyenler ise, farklı bölümlerden gelen öğrencilere pedagojik formasyon eğitimlerinin verilmesini sınırlı, seçici ve ihtiyaca dayalı olarak değerlendirmiş, bu yaklaşımın kariyer esnekliği yaratabileceğini öne sürmüştür. Literatürde ise, beden eğitimi öğretmenliği programına diğer bölümlerden öğrencilerin kabul edilmesinin, aday öğretmenlerin farklı bilgi ve deneyim birikimlerini eğitim ortamlarına taşımasına olanak sağladığı ifade edilmektedir. Bu çeşitlilik durumu, öğretmenliğe farklı bakış açısı kazandırabilir. Fakat, bu kişilerin pedagojik donanımlarının sağlanması adına formasyon programlarının ciddi bir boyutta tekrardan yapılandırılması elzemdir (Matviichuk vd., 2022).

4.1.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasına Yönelik Siyasal, Ekonomik ve Sosyolojik Güdülere Yönelik Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasına yönelik siyasal, ekonomik ve sosyolojik güdüler*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının öğretmenliğe temel oluşturabilecek biçimde yaygınlaştırılmasının arkasında sadece eğitsel değil, aynı zamanda ekonomik, siyasal ve sosyolojik etmenlerin de olduğu görülmektedir.

Katılımcı akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu, pedagojik formasyon eğitimlerinin özellikle işsizlik oranlarını azaltma ve gençlere istihdam yaratma amacı ile yaygınlaştırıldığı hususunda hemfikirdir. Bu bulgu, formasyon eğitim programlarının sadece bireysel bir mesleki gelişim etkinliği değil, aynı zamanda makro düzeyde ekonomik değerler de taşıdığını göstermektedir. Eğitim ve mesleki beceri edindirme programları, gençlerin işsizlik problemlerini azaltmada etkin bir araç olarak görülmektedir. Özellikle mesleki eğitim ve uygulamaları, gençlerin iş gücü piyasalarına daha nitelikli bir biçimde girmelerini desteklemektedir (Joint

Economic Committee Democratic Staff, 2023). Öğretmenlik mesleğinin toplumda güvenli ve saygın bir meslek olarak kabul edilmesi, gençlerin işsizlik sorunları ve ailelerin beklentileri bir araya geldiğinde, bu eğitimlerin çok daha fazla talep edildiği görülmektedir. Fakat bu programların çoğaltılması, öğretmen arzına ve dolayısıyla atama bekleyen öğretmen sayılarının artmasına da sebep olmaktadır (Manav, 2022)

Siyasi bağlamda birçok akademisyen, formasyon eğitimi kontenjanlarının seçimlerden önce artırılmasını, genç seçmenlere yönelik bir oy kazanma stratejisi olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle seçim öncesi bu kontenjanların anlamlı bir biçimde değişmesi, Türk eğitim politikalarının kısa vadeli siyasi amaçlara hizmet etmesi ile ilgili eleştirilere sebebiyet vermektedir (Tosuncuoğlu, 2016). Manion, Varkey ve Anglum (2023), benzer bir sonuç ile öğretmen yetiştirme politikalarında siyasi müdahaleler olması durumunda uzun vadede sistemsel kalite problemlerinin oluşabileceğine vurgu yapmıştır. Bununla beraber toplumsal beklentilerin siyasi kazanca çevrilmesi, pedagojik formasyon uygulamalarının rasyonel planlamalar yerine popülist bir düzlemde yapılandırılabilirdiğini ortaya koymaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının bu programlardan ekonomik gelir elde etmesinin akademisyenler tarafından aktarılması da dikkat çekici bir diğer bulgudur. Üniversiteler, kamu kaynaklarında yaşanan daralmayı dengeleme amacı ile kısa süreli sertifikasyon programları, yaz okulları ve pedagojik formasyon eğitimleri gibi uygulamalar ile kendilerine ek finans kaynakları yaratmaktadırlar (Hanover Research, 2023). Katılımcılar, formasyon eğitimlerinin bazı yükseköğretim kurumları için bir “gelir kalemi” hâline dönüştüğünü belirtmişlerdir. Türkiye’de ise pedagojik formasyon eğitimleri yükseköğretim kurumlarının döner sermaye bütçeleri temelli sürdürülmekte; bu programlar kapsamında elde edilen gelirler, akademisyenlere ek ödeme biçiminde yansıtılmakta ve kurumsal gelir kalemlerinde ciddi artış yaşanmaktadır (Hanoğlu, 2017). Fakat bu gelir durumları, pedagojik formasyon eğitimi programlarının niteliğine ve yetkinliğine gölge düşürebilir ve öğretmen adayı öğrencilerin pedagojik yeterliklerinin gelişimini geri plana atabilir.

Sosyolojik boyutta ise mesleki statü durumu, toplumsal hareketlilik ve eğitimde adalet kavramı gibi faktörler, formasyon eğitimi uygulamalarının sadece pedagojik değil, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlar ile de bütünleştiğini göstermektedir. Öğretmenler, toplum içerisinde saygın bir konumda olmalıdır.

Fakat bazı sebepler ile öğretmenlik, diğer meslekler ile kıyaslandığında daha düşük statüde görülebilmektedir. Bu dengeler, öğretmenlerin motivasyonunu ve meslek tatminini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dixon, 1965).

Eğitim yolu ile kazanılan bilgi ve beceri, kişilerin iş gücü piyasasında daha fazla rekabetçi olmasını sağlar ve toplumsal hareketliliği teşvik eder (Number Analytics, 2025). Eğitim sisteminde adalet ise, tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulması anlamına gelir. Bu durum, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti ya da etnik kökeni ne olursa olsun, benzer akademik başarı seviyelerine gelmelerini sağlamayı amaçlar (OECD, 2024).

4.1.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Etkililiğini Artırmaya Yönelik Akademik Önerilere Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi akademisyenlerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun etkililiğini artırmaya yönelik akademik öneriler*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerindeki içerik, yapı ve uygulama boyutlarına eşzamanlı olarak değindikleri görülmektedir.

Katılımcı akademisyenlerin en çok dile getirdikleri konulardan biri olan teori odaklı bilgi ile uygulama yeterliklerinin bir bütün olarak sunulması gerektiğini savunan öneriler, öğretmen adayı öğrencilerin bilgileri anlamlı bir şekilde deneyimlemeleri gerektiğini vurgulayan yapıcı öğrenme modellerini desteklemektedir (Korthagen, 2010).

Bunula beraber, pedagojik formasyon eğitimlerini nitelikli ve donanımlı akademisyenlerin vermesi, öğretmen yetiştiren formasyon programlarının kalitesi açısından önemlidir (Cochran-Smith vd., 2016). Bu sebeple hem alan bilgisi hem pedagojik yeterliğe sahip akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimlerinde görev alması ile ilgili akademisyen görüşleri, öğretmen adayı öğrencilerin öğretim becerilerini geliştirmede model olma süreçleri bakımından önemlidir.

Pedagojik formasyon müfredatlarının yeniden düzenlenmesi ve spor pedagojisine uygun modüllerin çoğaltılmasına yönelik akademisyen görüşleri, disiplinden kopuk; genel yaklaşımların yetersizliklerine karşı spor alanı temelinde bir eğitim modelini ön plana çıkarmaktadır (Kirk, 2009).

Katılımcı akademisyenler öğretmenlik yeterliklerinin sertifika odaklı değerlendirmeler yerine uygulama odaklı ölçütler ile izlenmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Bu yaklaşım, öğretmen niteliklerinin uygulamaya dayalı performans

alışmaları ile değerlendirilmesi gerekliliğini savunan nitelikli öğretmenlik alan yazını ile uyumludur (Darling-Hammond ve Bransford, 2007).

Pedagojik formasyon eğitimlerinin tüm öğrencilere açık olmaması, bilhassa alanın dışında kalan bölümlere yönelik giriş kriterleri getirilmesi gerektiği yönündeki akademisyen görüşleri, pedagojik formasyonun bir hak değil, bir takım pedagojik gereksinimlere hizmet veren yapılandırılmış bir süreç olmasını savunan yaklaşımları destekler durumdadır (Zeichner, 2005).

4.2 Spor Bilimleri ğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Algıları ve Sistemsel Değerlendirmelerine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları başlığında spor bilimleri ğrencilerinin görüşlerinin 12 alt tema başlığı altında incelendiği görülmektedir. Bu bölümdeki tartışma kısmı da anlam bütünlüğünün sağlanması ve sonuçların daha anlaşılır bir biçimde sunulması adına 12 başlık altında verilmiştir.

4.2.1 Öğrenci Perspektifinden Türkiye’de Pedagojik Formasyon Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi ğrencilerinin “*ğrenci perspektifinden Türkiye’de pedagojik formasyon politikalarının değerlendirilmesi*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Türkiye’deki pedagojik formasyon eğitimlerinin uygulama kısmında önemli yapısal sorunlar ile karşılaşıldığı ortaya çıkmaktadır.

Bulgularda ğrenciler tarafından en çok aktarılan problemlerden birisi; sık sık değiştirilen pedagojik formasyon politikaları ve bu değişimler ile ortaya çıkan belirsizliklerdir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri, pedagojik formasyon eğitimi politikalarının sürekli değiştirilmesinin, bu programa olan güveni sarstığını aktarmaktadırlar. Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ğretmen adaylarının sistemdeki sık değişimlerin eğitim programı ve saha çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini; bu belirsizlik durumlarının mesleğe aidiyet sürecini geciktirdiğini dile getirdikleri görülmektedir.

Ayrıca pedagojik formasyon eğitimi derslerinin yoğun olarak teorik bilgiye dayanması ve uygulamadaki eksikliklerin varlığı, ğretmen adayı öğrencilerin pedagojik niteliklerini geliştirme adına engelleyici bir faktördür (Taneri, 2016). Bu bulgular ışığında, özellikle eğitim fakültesi dışında kalan adayların öğretmenliğe yöneltilmesinin, öğretmenlik mesleğinin niteliğini zayıflatabileceği üzerindeki

kaygılar da bir hayli fazladır. Finlandiya ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmenlerin yetiştirilmesi çalışmalarının yüksek lisans seviyelerinde ve uygulama esaslı bir biçimde planlandığı düşünüldüğünde (Darling-Hammond, 2017; Niemi, 2012), Türkiye’deki kısa sürede verilen ve teori ağırlıklı pedagojik formasyon eğitimlerinin bu ülkeler ile kıyaslandığında pedagojik nitelikler bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir.

Öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimlerinin bireylerin kariyer fırsatlarını genişleterek olumlu katkılar sağladığını da ifade etmektedirler. Fakat genel olarak; öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi programlarını; uygulamadaki eksiklikler, ders içeriklerinin yetersizliği, kontenjanların dengesizliği ve bölümler arası eşitsizlikler gibi problemler ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, pedagojik formasyon programının, öğretmenlik mesleği niteliklerini artırmak yerine bazen öğretmenlik algısının zayıflamasına sebep verdiği söylenebilir (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018).

4.2.2 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğrenci Deneyimleri Bağlamında Algılanan Katkılarına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci deneyimleri bağlamında algılanan katkıları*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin öğrencilere çok boyutlu katkılar sunarken, bazı sınırlılıkları da beraberinde getirdiği görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin büyük bir bölümü pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmenlik hakkı vermesi ve kamusal alanda kariyer yapma imkânı sunması bakımından önemli bir program olduğunu dile getirmektedir. Bu gelişme; spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon gibi öğretmenlik temelli olmayan bilim dallarından mezun olan bireyler adına mesleki dönüşüm imkânı sunması açısından önemlidir. Benzer bir biçimde, pedagojik formasyon eğitimlerinin iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri ile ilgili temel nitelikler kazandırması, öğretmen adayı öğrencilerin mesleki yeterliklerini arttırmaktadır. Bu kazanımlar, pedagojik formasyon eğitimlerinin eğitsel boyuttaki katkılarını belirten yerel çalışmalarda da sıklıkla vurgulanmaktadır (Göksoy, 2014; Öztürk Akar, 2018, Çıldır ve Türe, 2023,).

Spor bilimleri fakültesi öğrencileri, pedagojik formasyon eğitimleri ile eğitim psikolojisi ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik becerilerinin arttığını aktarmaktadırlar. Bu kazanımın pedagojik beceri geliştirmede önemli bir yeri olduğu söylenebilmektedir (Türkeli, Hazar ve Demir, 2017; Turan, Savaş, Karababa, 2022). Aynı zamanda, pedagojik formasyon eğitimleri sayesinde spor pedagojisinin uygulamalı boyutlarının deneyimlendiği; staj ve öğretim uygulamaları yoluyla saha bilgisi ile teorik bilgilerin birleştirildiği görülmektedir. Buna rağmen pedagojik formasyon programların kısa süreli olması, ders içeriklerinin yüzeysel boyutta kalması ve uygulama imkanlarının kısıtlılığı, pedagojik formasyonun yeteri kadar katkı sağlayamadığı yönündeki eleştirileri gündeme getirmektedir (Öztürk Akar, 2018).

Özellikle öğretmenlik mesleği ile alakalı yetkinliklerin kazanılabilmesi adına uzun süreçte, uygulama temelli ve alanla bütünleşik bir pedagojik eğitim programı gereklidir. Aynı zamanda, spor pedagojisinin disiplinler arası özelliklerinin yeteri kadar yansıtılamaması ve akademik iş birliklerinin sınırlı düzeyde kalması da pedagojik formasyon eğitimi sürecinin niteliğini etkilemektedir. Daha önce de bahsedildiği üzere; İngiltere ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmen eğitimlerinin yüksek lisans seviyesinde ve staj odaklı olarak dizayn edilmesi (Niemi, 2012; Darling-Hammond, 2017), Türkiye’de verilen kısa süreli pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmen nitelikleri üzerindeki etkisini sorgulama gereksinimlerini ön plana çıkarmaktadır.

4.2.3 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sürecine İlişkin Problemlere Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Pedagojik formasyon eğitimi sürecine ilişkin problemler*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinde en çok dile getirilen problemlerin; teorik ders içeriklerinin yoğunluğu ve uygulama boyutundaki eksiklikler olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, spor bilimleri alanına özgü pedagojik yeterlikleri karşılama adına ciddi bir sorun oluşturmakta ve bu durum ulusal alanda benzer sonuçlara ulaşan araştırmalarda da desteklenmektedir (Özçelik, Çobanoğlu ve Koç, 2020). Benzer bir araştırmada, spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon sürelerinin kısa ve ders içeriklerinin yoğun olmasına yönelik şikayetleri görülmekte, öğrenme süreçlerinin daha uzun bir zamana yayılmasının önemi aktarılmaktadır. Bu

bulgular, pedagojik formasyon eğitimlerinin öğrenci hazırlığını güçlendirecek şekilde yapılandırılması gerektiğini aktaran literatür ile örtüşmektedir (Can ve Can, 2024). Spora özgü içeriklerin yetersizliği, programların içeriğindeki ders çeşitliliği ve alan duyarlılığı eksikliğine dikkati çekmektedir. Bu eksiklikler, pedagojik formasyon eğitiminin mesleki anlamda sadece öğretmenlik becerileri kazandırmak yerine, alan odaklı pedagojik yeterliliklere yönelmesi gerektiği görüşlerini de kuvvetlendirmektedir (Türkeli, Hazar, Demir ve Namlı, 2017).

Ayrıca spor bilimleri öğrencileri; online eğitimler, ders çakışmaları ve uygulamadaki materyal eksiklikleri vb. formasyon programının işlevsel boyutlarına yönelik olarak yapısal sorunlarla ilgili de görüş bildirmişlerdir. Bu sorunlar pedagojik formasyonun erişilebilirlik ve teknoloji kullanımı ile ilgili alan yazında yer alan sorunlar ile paralellik göstermektedir (Ateş, Delil, Işlak ve Savcı 2016).

Bu bulgulara ek olarak; pedagojik formasyonun kariyer odaklı kullanımı ve öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi görüşler, pedagojik formasyon eğitimi programının öğretmenlik mesleği ile kariyer beklentileri arasındaki dengeyi bozduğunu bizlere aktarmaktadır. Bu bulgu; özellikle öğretmen adayı öğrencilerin profesyonel gelişime odaklanma yerine istihdam kaygısı ile eğitim sürecini tamamlamasına sebep olmakta ve bu durum da öğretmenlik eğitimlerinin özünden sapmasına sebebiyet vermektedir (Can ve Can, 2024)

4.2.4 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Ders İçerikleri Görüşlerine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon ders içerikleri*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; uygulama odaklı derslerin yetersiz kaldığının aktarıldığı görülmektedir. Bu durum; öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesini engellemekte ve iletişim, sınıf yönetimi, materyallerinin kullanımı gibi uygulama alanlarında yetersiz deneyim ile mezun olmalarına sebebiyet vermektedir (Tepeli ve Caner, 2014; Güngör 2021).

Spor bilimlerinde verilen pedagojik formasyon eğitimlerinin içerik bakımından niteliği, öğretmen adayı spor bilimcilerin mesleki gelişimlerinde temel unsurlardan biridir. Fakat spor bilimleri pedagojisine özgü öğretim yeterlikleri, motor becerilerin eğitimi, oyun temelli öğrenme modelleri ve fiziksel etkinlik odaklı öğretim modelleri gibi branşa özgü spesifik beceriler, genel öğretmenlik formasyonu eğitimi içerisinde yeteri kadar temsil edilmemektedir (Montoya, 2023).

Spor bilimleri öğrencileri, pedagojik formasyon dersleri içeriklerinin spor pedagojisi temelinde yapılandırılmasını, spor alanına özgü, güncel ve modern ihtiyaçlara göre yeniden dizayn edilmesini istemektedir. Armour, Casey ve Goodyear (2021), bu tarz eğitimlerde modern dijital teknolojinin sisteme kaynaştırılmasında öğretmen yeterliliklerindeki sorunlara dikkat çekerek, bilişim teknolojileri olmaksızın sürdürülebilir bir eğitim sistemi sağlanamayacağını aktarmışlardır. Martin ve Bolliger (2018), ise etkileşimin sınırlı olduğu online ders ortamlarında aday öğrencilerin motivasyonlarının azaldığını ve öğrenme çıktılarının da sınırlı seviyede kaldığını aktarmışlardır. Bu durum pedagojik kazanımların niteliklerini zayıflatmaktadır.

Öğretmen adaylarının hem alan bilgisi hem de bu bilgileri etkili bir şekilde aktarma deneyimine sahip olması için teori ve uygulamayı eş güdümlü olarak geliştirmeleri gerektirmektedir (Shulman, 1987). Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi derslerinin teori ve uygulamayı bütünleştiren, disiplinler arası etkileşimleri destekleyen ve öğretmenliğe dönük bütüncül bir nitelik kazandıran yapılara dönüştürülmesi gerekmektedir. Alan yazında bu gereklilik, sadece içeriğin tekrardan yapılandırılması ile değil aynı zamanda akademisyenlerin mesleki yeterliklerinin iyileştirilmesi ve uygulama temelli öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi ile de bağdaştırılmaktadır (Jones, 2023).

Zhu'nun (2023) spor yönetimi alanındaki çalışması, spor pedagojisi ilkelerinin pedagojik formasyon müfredatına eklenmesi ile disiplinler arası öğrenmenin kuvvetlendiğini, özellikle dijital materyaller ve alan çalışmaları kullanılarak düzenlenen formasyon içeriklerinin adayların pedagojik yetkinliklerini ciddi bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

4.2.5 Formasyon Uygulamalarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Spor Bilimleri Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin *“Formasyon uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin spor bilimleri açısından değerlendirilmesi”* ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin büyük bir oranda tek boyutlu olduğu aktarılmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimlerinin spor bilimlerinde uygulanışı, öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Fakat spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri odaklı gerçekleştirilen analizler, bu süreçlerin yeterince etkili yürütülemediğini göstermektedir. Spor bilimleri öğrencileri, pedagojik formasyon eğitimlerinin uygulama odaklı kazanımlar açısından yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmen adayı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sınıf ortamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara hazırlıksız yakalanmalarına neden olmakta ve öğretim yeterliklerini kısıtlamaktadır. Alan yazında da aktif öğrenme yöntemleri ve uygulamalı öğretim tekniklerinin yeteri kadar kullanılmaması, pedagojik formasyon eğitimlerinin etkisini azaltan önemli nedenler arasında görülmektedir (Türkeli, Hazar, Tekkurşun Demir ve Namli, 2021).

Ayrıca, spor bilimlerine özgü öğretim stratejilerinin yeteri kadar vurgulanmaması, pedagojik formasyon eğitimlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliğine has ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dikkat çektiği bir diğer önemli konu ise pedagojik formasyon eğitimi derslerinin güncel yaklaşımlarından uzak bir şekilde sürdürülmesidir. Bu sebep ile pedagojik formasyon eğitimi programlarının gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Işıkgöz, Esentaş Deveci ve Gürbüz, 2022).

4.2.6 Pedagojik Formasyon Ders İçeriklerinin Düzenlenmesine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Pedagojik formasyon ders içeriklerinin düzenlenmesi*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; bu eğitimlerin hem işlevsel hem de yapısal boyutlarıyla geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulama odaklı eğitimlerin önemli rolde olduğu birçok araştırma tarafından vurgulanmıştır (Darling-Hammond, 2017; Mancenido vd., 2023; Matsumoto ve Ramirez-Montoya, 2021). Katılımcı öğrencilerin sporla alakalı modüllerin yetersizliği yönündeki eleştirileri, pedagojik formasyon eğitimlerinin beden eğitimi ve sporun doğasına özgü bir şekilde yapılandırılmadığını göstermektedir. Temel, Altınkök ve Kayışoğlu’nun (2016) araştırmasında pedagojik formasyon eğitimi içeriğinde, süre, staj uygulamaları ve spor alanına has bilgilerin yetersiz verildiği aktarılmaktadır. Aynı zamanda, öğretim

süreçlerinde ezber odaklı yaklaşımların hâlen sürdüğü, güncel öğretim yöntem ve tekniklerine yeteri kadar yer verilmediğine yönelik değerlendirmeler, formasyon eğitimi süreçlerinde teori ile uygulama bağlantısının zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Filiz ve Durnalı, 2019).

4.2.7 Akademisyen Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Algısı ile İlgili Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Akademisyen yeterliklerine yönelik öğrenci algısı*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin yeterli düzeyde akademik bilgi ve beceriye sahip oldukları fakat uygulamalı derslerde spor bilimlerine özgü bilgi eksikliklerinin, öğretim süreçlerini etkilediği görülmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimlerinde ders veren akademisyenlerin nitelikleri, öğretmen adayı spor bilimcilerin mesleki gelişimleri üzerinde doğrudan etki gösteren bir değişkendir. Özellikle spor bilimleri pedagojisi, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi alanlarda uzmanlık isteyen içeriklerin, alan içerisinden olmayan akademisyenler tarafından anlatıldığı derslerde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin zayıfladığı ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitiminde disiplinler arası uyum süreçlerinin ve akademisyenlerdeki branş-pedagoji iş birliğinin önemini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond ve Bransford, 2007).

Ayrıca, uygulamalı eğitim eksikliği ve eğitimcilerin güncel öğretim tekniklerine dair bilgilerinin yetersiz olması da sıklıkla dile getirilen problemlerden biridir. Bu bulgu, öğretmen eğitiminin sadece içerik bilgisi ile değil, aynı zamanda etkin öğretim stratejileri ile desteklenmesi gerektiğini aktaran alan yazın ile de örtüşmektedir (Shulman, 1986; Darling-Hammond ve Bransford, 2007).

Spor bilimleri öğrencilerinin eğitim teknolojileri ve aktif öğrenme ortamları ile ilgili beklentileri, pedagojik formasyon eğitimlerinin çağdaş öğretim yöntemlerine uyum sağlaması gerektiği ile ilgilidir. Demirel’e (2020) göre pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının klasik ezberci anlayıştan uzaklaşarak öğrenci temelli, aktif öğrenmeyi içeren, iş birlikli öğrenmeyi destekleyen, problem temelli öğrenme modelini kapsayan, çoklu zekâ kuramını uygulayan ve teknoloji destekli öğrenmeler gibi çağdaş yöntemlere uyum sağlar hale getirilmesi gerekmektedir.

4.2.8 Formasyon Eğitiminin Akademik Yeterlik ve Alan İş Birliği Temelli Yürütülmesine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Formasyon eğitiminin akademik yeterlik ve alan iş birliği temelli yürütülmesi*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimi süreçlerinin kalitesini artırma adına farklı akademik alanların iş birliğine duyulan ihtiyaç dile getirilmiştir.

Spor bilimleri öğrencileri, hem alan uzmanı olarak kabul edilen spor bilimleri fakülteleri akademisyenlerinin hem de pedagojik bilgi ve deneyime sahip olan eğitim fakültesi akademisyenlerinin eş zamanlı olarak katkı sunmalarının, öğretmen adayı öğrencilerin mesleki niteliklerini geliştireceğini ifade etmektedirler. Bu veri, öğretmenlerin yetiştirilmesinde disiplinler arası iş birliğinin önemine vurgu yapan çalışmalar ile de örtüşmektedir (Korthagen, 2017; Matsumoto-Royo ve Ramirez-Montoya, 2021). Bilhassa uygulama temelli derslerde spora ait bilgi ve deneyim isteyen süreçler göz önünde bulundurulduğunda, spor bilimleri fakültesindeki akademisyenlerin sürece aktif dahil olarak olması, formasyon eğitimlerinin gerçekliğe yakınlaştırılması bakımından önemlidir. Bu bulguya göre; uygulamalı ders saatlerinin artırılması ve alan uzmanlarının bu dersleri kendilerinin yürütmesini önerilmektedir (Karakoç, 2021).

Diğer bir taraftan sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ve eğitim psikolojisi gibi temel pedagojik konularda eğitim fakültesi akademisyenlerinin pedagojik formasyon eğitimlerine katkı sağlamasının gerekliliği, kalifiye öğretmenlerin yetiştirilmesi adına temel koşul olarak görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu açıdan, pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının sadece bir fakültenin tekelinde değil hem alan bilgisini hem de pedagojik formasyon bilgisini bir araya getirecek şekilde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Alan bilgisi ve pedagojik bilgi içeriğinin kaynaştırıldığı programların, ayrı verilen programlara göre öğretmen adaylarının bilgiyi daha nitelikli şekilde uyguladıkları ve bilişsel açıdan daha iyi yapılandırdıkları görülmektedir (Harr, Eicher ve Renkl 2014).

4.2.9 Pedagojik Formasyon Eğitiminin Zamanlamasına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Pedagojik formasyon eğitiminin zamanlaması*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin, lisans eğitimleri içerisine entegrasyonunun elzem olduğu ortaya aktarılmaktadır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerin büyük bir kısmı pedagojik formasyon derslerinin lisans eğitimi ile birlikte verilmesini savunmakta, bu birlikteliğin hem teori hem de uygulama boyutunda öğrenmelerin eğitim süreçlerine katkı sağlayacağını dile getirmektedirler. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitiminde eşzamanlılık ve bütünleşik program uygulamalarının önemini aktaran uluslararası literatür ile de bağdaşmaktadır (Darling-Hammond, 2012; Zeichner, 2012).

Aynı zamanda spor bilimleri öğrencileri, yaz dönemi içerisinde verilen pedagojik formasyon eğitimlerinin süre kısıtlılığı ve dikkat dağınıklığı gibi sebepler ile verimliliğini tartışmakta; bu dönemde verilecek derslerin kalıcı öğrenmeye katkısının olmayacağını belirtmektedirler. Alan yazında da bu tür hızlandırılmış programların uzun vadeli öğrenme çıktıları bakımından sınırlı kaldığı, özellikle mesleki becerileri ve öğretim stratejilerini geliştirme açısından etkili olmadığı aktarılmaktadır (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006).

Diğer bir bulguda ise; mezuniyet sonrasına ertelenen pedagojik formasyon eğitimlerinin hem öğrenci motivasyonu hem de öğretmenlik mesleğine geçiş süreci bakımından isteksizliklere neden olabileceği düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak Cochran-Smith ve Zeichner (2009), öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimlerinde erken ve kademeli yaşantıların mesleki gelişim sürecini daha sağlamlaştırdığını aktarmıştır. Bu sebeple; lisans eğitimi sonrasına bırakılan pedagojik formasyon eğitimlerinin geçerliği düşündürücü olmaktadır.

Katılımcı öğrencilerden bazıları da yoğunlaştırılmış yaz eğitimlerinin etkili olabileceğini ifade etse de bu dönemdeki eğitim programlarının sadece iyi planlanmış ve uygulama odaklı bileşenleri içeren yapılar ile etkili olabileceğini aktarmaktadırlar. Sonuç olarak; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri pedagojik formasyon eğitimlerinin lisans süreci ile bereber verilmesi gerektiğine, uygulama temelli ve alan odaklı içerikler ile de desteklenmesinin pedagojik niteliklerin artırılmasında önemli rol oynayacağına değinmektedir.

4.2.10 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyonun Disiplinler Arası Yaygınlaştırılmasına Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyonun disiplinler arası yaygınlaştırılması*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü hariç diğer bölümlere de verilmesinin çok kapsamlı bir tartışma süreci yarattığı ortaya çıkmaktadır.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin büyük bir kısmının pedagojik formasyon programlarının öğretmen olmak isteyen kişiler adına önemli bir şans olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Fakat bu programın öğretmenlik mesleğinin niteliklerini sarsabileceği ile ilgili de önemli kaygılar taşıdıkları görülmektedir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri, pedagojik formasyon eğitiminin tüm bölümlere aynı şekilde verilmesinin “adalet” ilkesi ile bağdaşmayacağını belirtmiş, özellikle beden eğitimi öğretmenliği bölümü mezunlarının dört yıllık örgün eğitimleri göz önünde bulundurulduğunda, kısa süren pedagojik formasyon eğitimi programlarının yetersiz kalacağı ifade edilmiştir. Programın mezun olacak öğrenciler için istihdamı kolaylaştırma adına hızla verilen bir sertifika sürecine dönüştürülmesi, bu algıların temel sebebi olarak aktarılmaktadır (Önder ve Tagay 2015).

Ayrıca spor bilimleri fakültesi öğrencileri, farklı bölümlerden programa dahil olarak pedagojik formasyon alan kişilerin iletişimsel, pedagojik ve uygulama merkezli problemler de yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Pedagojik formasyon eğitimlerinin sadece teori odaklı değil aynı zamanda uygulama merkezli, gözlem ve rehberlik odaklı olması gerekliliği ortaya konmuştur. Literatürde de bu görüşler desteklenmekte, öğretmenlerin yetiştirilmesi süreçlerinde pedagoji ve alan bilgilerinin bütünleştirilmiş bir yaklaşım ile verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Darling-Hammond, 2017; Rajandiran, 2020; Smyth ve Hamel, 2016).

4.2.11 Pedagojik Formasyonun Yaygınlaştırılmasının Gerekçelerine Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Pedagojik formasyonun yaygınlaştırılmasının gerekçeleri*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimi programlarının sadece akademik kaygılar ile değil;

aynı zamanda siyasi, ekonomik ve sosyo-politik dinamiklerin etkisi ile şekillendirildiği görülmektedir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencileri; pedagojik formasyon eğitimlerinin istihdam yolu olarak görüldüğünü ve gençlerin işsizlik problemlerine çözüm olabileceği potansiyeli ile yaygınlaştırıldığını düşündüklerini dile getirmektedirler. Ataçocuğu ve Zelyurt (2017), öğrencilerin iş bulma kaygısı ile pedagojik formasyon eğitimlerini önemli bir seçenek olarak değerlendirdiğini, mezuniyetleri sonrasında mesleğe geçişte pedagojik formasyon eğitimlerinin bir köprü görevi göreceğini aktarmaktadırlar.

Pedagojik formasyon eğitimi programlarının üniversiteler adına önemli bir gelir kaynağı olduğu yönündeki öğrenci görüşleri ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki araştırmalar birbiri ile bağdaşmaktadır. Yükseköğrenim kurumlarının artan gider maliyetlerini dengeleme adına sertifika vb. ek programlar açtığı ve bu programlardan gelen öğrenci katılım ücretleri ile ciddi gelirler elde ettiği görülmektedir (Baum, Blagg, Cohn, Cook ve Colin, 2024). Bununla beraber pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmenlik mesleğinin niteliğine zarar verecek bir biçimde ticari olarak sunulması da spor bilimleri öğrencileri tarafından eleştirilmektedir.

Sosyolojik boyutta bakıldığında ise; toplumun hala öğretmenlik mesleğine yüklediği değerin yüksek olduğu; bu sebeple ailelerin çocuklarını öğretmenlik mesleğine yönlendirdiği görülmektedir (Yurdakal, 2019). Toplumsal beklentiler, fırsat eşitliği talepleri ve kırsal bölgelerdeki eğitim gereksinimleri de öğrencilerin bu görüşlerinde öne çıkmakta; bu durum da pedagojik formasyonun sadece bireysel kariyer seçiminden öte, bir ulusal eğitim politikası olarak görev yaptığını göstermektedir. Özellikle kırsal bölgelerdeki öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimde fırsat eşitliğinin oluşturulması ve toplumsal kalkınmanın desteklenmesi adına bu süreçler işlerin işler hale getirilmesi gerekmektedir (Mills vd., 2025). Uluslararası alan yazında da benzer bir biçimde öğretmen yetiştirme politikalarının topluma duyarlı ve uygulama merkezli olması gerektiği ifade edilmekte; pedagojik formasyonun sadece teknik değil, aynı zamanda sosyal bir süreci bizlere sunduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2017). Gelişmekte olan ülkelerde, öğretmen yetiştirme politikalarının sadece nitelik odaklı değil, aynı zamanda sosyolojik gereksinimler ve bölgesel eşitsizlikleri gözetilerek düzenlenmesi tavsiye edilmektedir (Sahlberg, 2014)

4.2.12 Spor Bilimlerinde Pedagojik Formasyon Eğitimini Geliştirmeye Yönelik Yönelik Tartışma

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin “*Spor bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimini geliştirmeye yönelik öneriler*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimlerinin işlevselliğini artırmaya yönelik olarak, eğitim programlarının güncellenmesi gerektiği aktarılmaktadır.

Uygulamalı derslere duyulan gereksinim, teorik bilgilerin somut deneyimler ile desteklenmesini ortaya çıkarmaktadır. Yani; öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, sınıf içi uygulamalar ile doğrudan alakalıdır (Darling-Hammond, 2017).

Ders içeriklerinin spor bilimleri alanına uygun hale dönüştürülmesinin gerekliliği, öğretmen adaylarının kendi alanlarına uygun pedagojik donanıma erişme gereksinimini göstermektedir. Siedentop, Hastie ve Van der Mars (2019), pedagojik formasyon içeriklerinin, spor bilimlerinin doğasına has yeterlikleri kazandırmada yetersiz kaldığını, branşa özgü tekniklerinin ve sınıf yönetimi uygulamalarının spor bilimleri alanına göre planlanması gerektiği aktarmaktadırlar.

Spor bilimleri fakültesi öğrencileri, akademisyenlerin alan bilgisi ve pedagojik donanımları konusuna önem vermekte, bu durum da akademik niteliğin ve iletişim becerilerinin önemini bizlere aktarmaktadır. Eğitim teknolojilerinin pedagojik formasyon eğitimlerine entegrasyonu, günümüzün öğretim modellerinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmekte ve öğretmen adayı öğrencilerin dijital pedagojik niteliklerinin geliştirilmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin ve Graham, 2014).

Bununla beraber kişisel mentörlük, öğrenci odaklı yaklaşım ve yapılandırılmış değerlendirmeler gibi etmenler, pedagojik formasyon eğitimi sürecinin daha kapsamlı ve etkin hale sokulmasında temel araçlar olarak görülmektedir. Özellikle spor bilimleri pedagojisi, sadece alan bilgisi ile değil, aynı zamanda çocuk gelişimi, öğrenme psikolojisi ve öğretim stratejileri ile de desteklenmelidir (Ramolula ve Nkoane, 2024).

Tüm bu bulgulara göre; pedagojik formasyon eğitimlerinin alan-pedagoji iş birliği ve sürekli güncellenen içerikler ile yeniden dizayn edilmesi gerekmektedir. Eğitim fakülteleri ile spor bilimleri fakülteleri arasında oluşturulacak akademik çalışma ortamları ve iş birlikleri, öğretmen adayı spor bilimcilerin hem alan hem de pedagojik niteliklerini geliştirme adına ciddi bir öneme sahip olacaktır (Korthagen, 2017).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin, pedagojik formasyon eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi; mevcut pedagojik formasyon eğitimlerinin niteliği ile ilgili son durumun ortaya konması ve alana özgü öğretmen yetiştirme modellerinin geliştirilmesine katkı sunma amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitimi politikalarında yapısal problemler mevcuttur. Bu politikalar; siyasi, ekonomik ve toplumsal sebepler ile sık sık değişime uğramakta, planlı ve sistemli bir yapı oluşturulmadığından dolayı standartizasyon eksiklikleri oluşmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarında standart bir yapının olmaması; derslerin farklı yöntem ve teknikler ile verilmesine yol açmaktadır. Bu durum öğretmen yeterliklerinde kurumsal farklılıkların oluşmasına sebebiyet vermektedir.

Halen uygulamadaki pedagojik formasyon eğitimlerinin sürelerinin oldukça kısa ve pratikten olması, öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin gelişmesi ve sınıf deneyimleri kazanmaları açısından bir hayli düşündürücüdür. Teori ve uygulama entegrasyonun sağlanamadığı bir pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen adaylarının motivasyonunu ve mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin saygınlığına da gölde düşürmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimleri, farklı bölümlerde eğitim alan ya da mezun olan öğrencilere yeni bir kariyer fırsatı sunmaktadır. Örneğin; spor bilimleri fakültesinde antrenörlük bölümü okuyan ya da spor yöneticiliği bölümü mezunu olan bir öğrenci, eğitim gördüğü sürede ya da mezun olduktan sonra başvuracağı bir pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olarak göreve başlayabilmektedir. Bu durum, bazen avantaj olarak görülse de öğretmen olabilmenin bu kadar kolaylaştırılması, kutsal görülen mesleğinin saygınlığını ve niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla; Türkiye'deki öğretmen yetiştirme politikaları ve programlarının yeniden yapılandırılması elzemdir. Bu süreçte sadece kuramsal bilgi değil, uygulamalı ve alan temelli pedagojik yaşantılara da yer verilmelidir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin büyük bir bölümü pedagojik formasyon eğitimlerini, öğretmen olabilme ve kamuda görev alabilme fırsatı sunmasından dolayı kıymetli bir program olarak nitelendirmektedirler. Bu görüş; antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri tarafından daha çok dile getirilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ise pedagojik formasyon eğitimlerinin kendilerinde bir hak kaybı yarattığını; atama ve istihdam süreçlerinde bu eğitimlerden dolayı yığılmaların oluştuğunu ve mağdur olduklarını dile getirmektedirler.

Pedagojik formasyon eğitimleri, aday öğretmenlere sadece kariyer fırsatları sunmaz. Aynı zamanda iletişim becerilerini, sınıf yönetimi kapasitelerini, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirebilmelerini sağlamak adına da önemli bir program olarak karşılırlarına çıkar. Örneğin; antrenörlük bölümü mezunu bir öğrencinin ya da spor yöneticisi olmak isteyen bir spor bilimcinin; alan bilgisini karşı tarafa en iyi şekilde aktarabilmesi, iletişimi güçlü ve sosyal yönü kuvvetli bir birey olması gereklidir. Bu becerilerin kazandırılması boyutunda pedagojik formasyon eğitiminin spor bilimlerine katkısı yadsınamaz. Sonuç olarak; spor bilimleri fakültesi öğrencileri ve akademisyenlerinin büyük bir bölümü pedagojik formasyon eğitimlerini bazı boyutlarda işlevsel bulmaktadırlar. Fakat pedagojik formasyon eğitimlerinin hem yarar hem de zararları bir arada bulunduran, yapı bakımından geliştirilmesi gereken çok boyutlu bir öğretmen yetiştirme modeli olduğu aşikardır.

Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinin içeriği, sınırlı zaman ve bölümlerdeki alan derslerinin fazla olmasından dolayı bir hayli yoğundur. Bu durum, aday öğretmenlerin pedagojik formasyon becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bunun yerine, spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinin 8 (sekiz) yarıyla dağıtılarak alan ve pedagoji iş birliği ile uygulamalı bir şekilde verilmesi spor bilimleri alanında öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesini arttıracaktır.

Spor bilimleri fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları henüz bir sisteme oturtulamamıştır. Derslerin seçmeli olarak öğrencilere sunulması, devam zorunluluğu olmaması, derslerin online ya da yüz yüze olarak yükseköğretim kurumlarında değişkenlik göstermesi, bilgisayar ve internete erişim problemlerinin halen devam etmesi, bazı alan derslerinin pedagojik formasyon dersleri ile çakışması, uygulamalarındaki materyal eksiklikleri, teknolojinin derslere yeteri kadar dahil edilememesi pedagojik formasyon eğitimlerinin

işlevselliğini azaltmaktadır. Bu problemler öğrencileri “sertifika odaklı” öğretmen adayı olmaya teşvik etmektedir. İyi planlanmamış, eksiklikleri fazla olan ve öğrenciyi merkeze almayan bir pedagojik formasyon eğitimi programı; mesleki yeterlik, deneyim ve mesleki etiği önemsemeyen öğretmen adaylarını yetiştirecektir.

Spor bilimleri fakültesi akademisyenleri öğrencilerinin değerlendirmeleri; pedagojik formasyon eğitimlerinin hem içerik hem uygulama boyutunda daha dengeli, daha fazla spor alanı odaklı bir biçimde yapılandırılmış; teknolojiyi tam anlamıyla içselleştiren ve öğretmen adaylarının psikolojisini önemseyen bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimlerinin bahsedilen dönüşüm süreçlerini gerçekleştirmesi; programın sadece sertifika veren bir eğitim olmaktan çıkıp, mesleki yeterlik ve eğitim kalitesi ile desteklenen, kalıcı ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme modeline dönüşmesini sağlayacaktır.

Spor bilimleri fakülteleri adına verilen pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı, sportif ve pedagojik bilginin bir arada verilmediği bununla beraber derslerdeki öğretim yöntem ve tekniklerin de bir hayli eski olduğu görülmektedir. Bu sebeple, spor bilimleri fakültesi adına verilen mevcut pedagojik formasyon eğitimi programlarının öğrenci ve akademisyenlerin görüşleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden güncellenmesi gerekmektedir. Özellikle pedagojik formasyon eğitimlerini verecek akademisyenlerin spor bilimleri alanına hâkim, alan ve pedagojik bilgiyi bir potada eritebilecek kabiliyete sahip, öğrenciyi merkeze alan ve uygulamalı derslere ağırlık veren eğitimcilerden seçilmesi önemlidir.

Spor bilimleri öğrencileri ve akademisyenleri, pedagojik formasyon eğitimi derslerinin yoğun olarak eğitim bilimleri temelli olduğunu, ders veren akademisyenlerin genel olarak eğitim fakültesinden görevlendirildiğini, derslerin de uygulamadan ziyade teori odaklı işlendiğini dile getirmektedir. Bu durumun kendilerinde derslere karşı belirgin bir isteksizlik yarattığını da aktarmaktadırlar. Bunun yerine ders veren akademisyenlerin spor alanından mezun, eğitim bilimlerine hâkim, uygulamalı dersleri ve sınıf içi etkinlikleri benimseyen ve önemseyen eğitimcilerden olmasının kendilerini daha fazla motive edebileceğini dile getirmektedirler.

Pedagojik formasyon eğitimi derslerinin değerlendirmeleri genel olarak yazılı ve klasik sınavlar ile yapılmaktadır. Unutulmamalıdır ki; öğretmenlik mesleği, tıpkı bir sahne sanatı gibi performans, efor ve emek isteyen uygulamalı bir süreçtir. Bu sebeple pedagojik formasyon eğitimlerindeki aday öğrencilerin değerlendirmelerinde “gözlem odaklı performans değerlendirme sistemleri” daha verimli olacaktır.

Pedagojik formasyon eğitimleri, eğitim sisteminin en temel yapı taşlarından birisi konumunda bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesi adına çok kıymetlidir. Bu derece kıymetli bir eğitim programının hızlı bir şekilde, temel yüzeysel bilgiler ile sadece sertifika odaklı verilmesi üzücü bir durumdur. Bu sebeple; bu eğitimlerin planlanması ve zamanlaması çok önemlidir. Araştırmadaki akademisyen ve öğrencilerin büyük bir bölümü pedagojik formasyon eğitimi derslerinin yaz dönemi ve mezuniyet sonrası verilmesinin, eğitimdeki kaliteyi ve verimi düşüreceğini dile getirmiş; lisans eğitimi birlikte geniş bir süreçte verilecek pedagojik formasyon eğitiminin hem nitelik hem nicelik bakımından daha verimli olacağını dile getirmişlerdir. Tüm bu bulgulara dayalı olarak; pedagojik formasyon eğitimi programlarının, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, uygulama imkanları ve mesleki yönelimleri göz önünde bulundurularak çok boyutlu yapılara kavuşturulması gereklidir.

Pedagojik formasyon eğitimi programlarının açılmasında eğitim sistemimizdeki ihtiyaç ve beklentiler ön planda olduğu kadar; siyasi ekonomik ve toplumsal kaygılar da bulunmaktadır. Özellikle seçim öncesi dönemlerde istihdam potansiyeli bulunması sebebiyle hükümetler tarafından açılan pedagojik formasyon eğitimleri, bu programların niteliği ve niceliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Toplumsal boyutta ise öğretmenlik halen saygın bir meslek grubu olarak görülmektedir. Bu sebeple, Türkiye’deki ailelerin büyük bir kısmı çocuklarına öğretmenlik bölümü okuması ya da pedagojik formasyon eğitimi alması konusunda baskı yapmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi programlarının kamuda çalışabilme fırsatı sunması, bu baskının en temel sebeplerinden birisidir. Bu çok unsurlu yapı; pedagojik formasyon eğitimlerinin sadece bireysel bir eğitim seçimi değil aynı zamanda siyasal ve toplumsal bir müdahale merkezi hâline dönüştüğünü bizlere göstermektedir.

Sonuç olarak; spor bilimleri fakültelerine yönelik olarak açılan pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının hem içerik hem yöntem hem de değerlendirme bakımından yeniden düzenlenmesi gerektiği, uygulama ağırlıklı, alana özgü ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların sürece dahil edilmesinin zorunlu olduğu, eğitim teknolojilerinin bu programlarında daha sık kullanılması gerektiği ve değerlendirme sistemlerinin tekrardan güncellenmesi gerektiği görülmektedir.

Unutulmamalıdır ki; pedagojik formasyon eğitimi sadece akademik bilgi aktarımı değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğindeki niteliklere deneyimler ekleyen, çok boyutlu ve bütüncül bir süreçtir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem pedagojik formasyon eğitimlerinin niteliğini artırma hem de spor bilimleri fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları siyasi etkilere maruz kalabilmektedir. Bu sebeple pedagojik formasyon programları merkezi yapı ile değil; tüm paydaşların (MEB, YÖK, eğitim fakülteleri, spor bilimleri fakülteleri, vb.) görüşleri alınarak hazırlanmalıdır.
- Formasyon eğitimi programları sürekli değişime maruz kalabilmektedir. Bu değişimler kısa vadeli ve günü kurtarmaya yöneliktir. Bu sebeple pedagojik formasyon eğitimlerinin; uzun vadeli, uygulama temelli ve ulusal düzeyde öğretmen yeterliklerine bağlı kalarak yeniden planlanması gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programları sadece kısa süreli sertifika programları ile değil; uzun soluklu dizayn edilen bir öğretmenlik yeterlik sistemi ile oluşturulmalıdır.
- Pedagojik formasyon eğitimi programları disiplinler arası yaklaşımlar ile zenginleştirilmelidir. Böylece spor bilimleri, eğitim bilimleri ve diğer uygulamalı alanlar arasındaki akademik iş birliği sağlanabilecektir.
- Pedagojik formasyon eğitimi programlarının içeriği sadece teorik bilgileri aktarmaktan öte, araştırma temelli, çağdaş ve güncel pedagojik yaklaşımlar ile yenilenmelidir.
- Pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında kullanılacak olan ders araç ve gereçleri yenilenmeli, bilişim teknolojileri de derslere daha fazla entegre edilmelidir.

5.1 Akademisyenlere Yönelik Öneriler

- Spor bilimleri alanına özgü olan öğretim stratejileri geliştirilmelidir. Akademisyenlerinin görüşleri incelendiğinde; pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerinin genellikle temel öğretmenlik becerileri ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Spor bilimleri alanına özgü pedagoji uygulamaların eğitim programına entegre edilmesi gerekmektedir.
- Pedagojik formasyon programlarındaki öğretim yöntem ve teknikleri yenilenerek, çeşitlendirilmelidir. Programın teorik bilgi ağırlıklı olduğu eleştirilerine karşın; işbirlikçi öğrenme, aktif öğrenme vb. gibi yöntem ve tekniklerin kullanımı desteklenmelidir.
- Programların planlaması tüm paydaşların katılımıyla yürütülmelidir. Öğretim elemanlarının ders içeriği ve derslerin uygulama süreçlerine daha etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Pedagojik formasyon eğitimi içerisindeki aday öğretmenlerin uygulama süreçleri sadece gözlem ile sınırlı bırakılmamalı; uygulamalar, yansıtıcı değerlendirmeler, akran geri bildirimleri ve rehberlik uygulamaları ile takip edilmelidir.
- Spor bilimleri öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimleri, fiziksel ortamlarda, sahalarda veya spor salonlarında gerçek bağlamda yürütülmelidir.

5.2 Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Spor bilimleri fakülteleri öğrencileri, pedagojik formasyon eğitimi sürecini pasif bir geçiş dönemi olarak değil, mesleki gelişimleri adına bir fırsat olarak görmelidirler.
- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, onların bu süreci sahiplenmesini sağlar. Bu sebeple öğrenci odaklı öğrenme merkezleri arttırılmalıdır.
- Pedagojik formasyon eğitimlerinin uygulama süreçleri deneyim odaklı hale getirilmelidir. Gözlem çalışmalarıyla sınırlı olan uygulamalar yerine daha aktif, adayları sahada etkinliklere dâhil eden, pratik çalışmaların planlanması sağlanmalıdır.

- Pedagojik formasyon eğitimlerinde, geri bildirim mekanizmaları kuvvetlendirilmelidir. Spor bilimleri öğrenciler adına rehber öğretmen desteği sağlanmalı, mentörlük uygulamaları başlatılmalı ve pedagojik gelişim süreçleri takip edilmelidir.
- Üniversiteler ve okullar arasında etkileşimli bir iletişim zinciri kurulmalıdır. Böylece mesleki kaygının azalması, öz güvenin artması ve pedagojik farkındalığın kuvvetlenmesi amaçlanmalıdır.
- Öğretmen adayları öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi süreçlerini sadece zorunluluk olarak değil aynı zamanda bir gelişim fırsatı olarak görmelerini sağlamak amacıyla programların öncesinde meslek tanıtımları, oryantasyon etkinlikleri ve başarılı öğretmen deneyimlerinin aktarımı projeleri gerçekleştirilmelidir.

5.3 Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi özelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda bölgelerarası karşılaştırmalı analiz çalışmaları yapılabilir.
- Farklı araştırmalarda pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik kariyerine etkisi çalışılabilir.
- Gelecek araştırmalarda uygulama odaklı eylem araştırmaları yapılabilir.
- Karma yöntem araştırmaları ile araştırmaların hem derinliği hem de genellenebilirliği birlikte sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkada, C., Haslofça, E. ve Haslofça, F. (2022). Türkiye’de antrenörlük ve antrenman biliminin gelişmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 33(2), 53-73.
- Aho, E., Pitkanen, K. ve Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. The World Bank.
- Alıncak, F. (2019). Göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 242-259.
- Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. (2023). *Fakülte tanıtımı ve tarihçesi*. <https://www.sporbilimleri.ankara.edu.tr/fakulte-tanitimi-ve-tarihcesi/> adresinden 23 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Armour, K. (Ed.). (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. London: Routledge.
- Armour, K. M., Casey, A. ve Goodyear, V. A. (2016). A pedagogical cases approach to understanding digital technologies and learning in physical education. In *Digital technologies and learning in physical education*. Routledge.
- Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-31.
- Ataçocuğu, M. Ş. ve Zelyurt, M. K. (2017). Spor bilimleri fakülteleri mezunlarının işsizlik deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 70-97.
- Ateş, A. M., Delil, A., Işlak, A. G. O. ve Savcı, Ü. Z. (2016). Pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretim ile ilgili tutumlarının değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 199-214.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk Eğitim Tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315-329.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. ve Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barba Martin, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcala, D. ve Gonzalez-Calvo, G. (2023). News of the pedagogical models in physical education-a quick review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1-15.
- Barry, G., MacNamara, A ve Taylor, J. (2025). Performance vs. development coaching? Considering practice in domains of practice: a research-informed framework. *Sports Coaching Review*, 1-20.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, Ö. T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Baş, H. ve Nural, E. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46.
- Baum, S., Blagg, K., Cohn, J., Cook, B. J. ve Colin, E. (2024). *How Higher Education Revenues and Expenditures Changed from 2004 to 2019*. Urban Institute.

- Biber, A. Ç. ve Tuna, A. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan matematik bölümü mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 131-140.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bishop, D. (2008). An applied research model for the sport sciences. *Sports Medicine*, 38(3), 253-263.
- Boardman, K., Smith, K. ve Doherty, R. (2024). Intensive training and practice (ITaP): Impact and possibilities for primary trainee teachers and schools. *Journal of the Chartered College of Teaching*. (2514-6955), (21).
- Bongo Learn. (2024). *The power of observational assessment in education and Training*. Bongo Learn. <https://bongolearn.com/observational-assessment-education-training/> adresinden 29 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bowman, J. C. (2023). *The impact of continuous change in education policy*. JC Bowman. <https://jcbowman.com/2023/08/17/the-impact-of-continuous-change-in-education-policy/> adresinden 24 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Brown, C., Willett, J., ve Goldfine, B. (2016). Sport management internships: Requirements and policies. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 3(2), 1-22.
- Budiman, B., Suherman, A., Tarigan, B., Juliantine, T. ve Burhaein, E. (2023). Application of Role-Playing Model in Physical Education to Develop Student Social Skills. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga*, 8(2), 288-295.
- Can, H. C. ve Can, T. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları mesleklerine uzak mı? Bir karma yöntem araştırması. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 13(3), 250-261.
- Cankar, B. ve Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Carroll University Sport Performance Institute. (2024). *Long-term athlete monitoring program*. Carroll University. <https://www.carrollu.edu/academics/healthsciences/sport-performanceinstitute/research> adresinden 20 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Casey, A. ve Kirk, D. (2020). Models-based practice in physical education: A review of the literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 497-512.
- Chai, W., Soh, K. G., Abdullah, B. ve Wang, Q. (2024). Applying microteaching to the training of movement explanation and demonstration skills of physical education majors: findings of a pilot study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(10), 796-807.
- Cidir, M. (2024). Eğitim alanında gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 10(21), 86-103.
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. ve Zeichner, K. M. (Eds.). (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. ve Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). SAGE Publications.

- Çapa, M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetki ve uygulamaları çerçevesinde ders kitapları (1950-1960). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 14(54), 59-70.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. Ankara: EBSAM.
- Çıldır, B. ve Türe, E. (2023). Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürünü yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 854-867.
- Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-75.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, İ. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Çoknaz, D., Eroğlu, Y. ve Bulut, D. (2018). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü çalışanlarının spor yönetimindeki alan uygulamasına bakışı. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-51.
- Çukurova Üniversitesi. (2020). *Spor bilimleri fakültesi tarihçe ve genel bilgi*. <https://sporbilimleri.cu.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Dağlı, A. (2006). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley and Sons.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley and Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dastrup, R. W., Koesters, T. C., Shapiro, S. L., ve Park, S. B. R. (2023). "Why can't we be friends"? an examination of academic and industry alignment in sport sponsorship. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 35(1), 169-185.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Demirhan, G. (2003). Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(300), 13-22.
- Demirhan, G. ve Açıkada, C. (1997). Türkiye ve Avrupa ülkelerinde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bazı yükseköğretim kurumlarının öğrenci, öğretim elemanı ve dersler boyutuyla karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 4-25.
- Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Department for Education England. (2020). *Get into teaching: Routes into teaching*. <https://getintoteaching.education.gov.uk/routes-into-teaching> adresinden 26 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Department for Education England. (2021). *Induction for early career teachers (England)*. <https://www.gov.uk/government/publications/induction-for-early-career-teachers-england> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.

- Department for Education England. (2022). *Initial Teacher Training (ITT): Criteria and supporting advice* [Statutory guidance]. <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Department for Education England. (2024). *Postgraduate Teaching Apprenticeship: Overview*. [Statutory guidance]. <https://www.gov.uk/guidance/postgraduate-teaching-apprenticeship> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Department of Education Australia. (2022). *National Teacher Workforce Action Plan*. [Statutory guidance]. Australian Government. <https://www.education.gov.au/national-teacher-workforce-action-plan> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Department of Education Australia. (2023). *Strong Beginnings: Report of the Teacher Education Expert Panel*. [Government report]. <https://www.education.gov.au/quality-initial-teacher-education-review/resources/strong-beginnings-report-teacher-education-expert-panel> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Devecioğlu, Y. ve Akdeniz, A. R. (2013). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-I. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 44-68.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. İçerisinde C. A. McMurry (Ed.), *The relation of theory to practice in the education of teachers: Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part I*. (9-30). University of Chicago Press.
- Dixon, N. R. (1965). Teachers' social mobility. *Educational Leadership*, 22(8), 555-558.
- Dönmez, B. (2024). *Okul yönetiminin güçlendirilmesi bağlamında Öğretmenlik Mesleği Kanunu ve etkisiz eleman olarak üniversiteler*. *Okul Yönetimi*, 4(2), 101-105.
- Ecker, A. (2018). The education of history teachers in Europe-a comparative study: first results of the “civic and history education study”. *Creative Education*, 9(10), 1565-1610.
- Edmonds, W. A. ve Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (2. baskı). SAGE Publications.
- Ege Üniversitesi. (2020). *Spor bilimleri fakültesi tarihçe*. <https://sporbilimleri.ege.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland-a dilemma for the students. *Journal of Psychology Research*, 4(7), 567-578.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 50-67.
- Erdamar, G. ve Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının bakış açısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 589-610.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.
- Ersoy, F. (2018). *Öğretmenlik ve ahlak*. İGİAD Yayınları.
- Eskişehir Teknik Üniversitesi. (2018). *Spor bilimleri fakültesi tarihçe*. <https://sporbilimleri.eskisehir.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (European Commission/EACEA). (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe-2023: The teaching profession* [Comparative report]. Publications Office of the European Union.
- Facts and Details. (2021). *History of Education in South Korea*. https://factsanddetails.com/korea/South_Korea/Education_Health_Transportation_Infrastructure/entry-7375.html adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P. ve Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: Current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 12(1), 53-60.
- Filiz, B. ve Durnali, M. (2019). The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 395-407.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5. baskı). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. ve Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Gencer, M. (2023). Mesleki profesyonelleşme açısından öğretmenlik: Nitel bir çözümleme. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 7(13), 21-41.
- Gilbert, W. ve Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Gopinathan, S. ve Loh, H. (2024). Universitising teacher education in Singapore: From the TTC to the NIE. *Educational Research for Policy and Practice*, 23, 345-357.
- Gök, Y. ve Aslan, M. (2023). The comparison of the coaching education systems between countries: Germany, Belgium, The United Kingdom, Estonia, France, Finland, Spain, Switzerland, Italy, Portugal and Türkiye. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6(2), 374-405.
- Göksoy, S. (2014). Teacher candidates' (pedagogical formation students') communication skills. *Creative Education*, 5(14), 1334-1340.
- Güçlü, M. (2013). 1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında görülen temel eğilimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 83-91.
- Gülpek, U. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Gündoğdu, C., Ağırbaş, Ö., Özen, Y. ve Gülacti, F. (2012). Evaluation of the pedagogical formation courses in previous and current physical education and sports teacher training programs. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 2153-2164.
- Güngör, S. N. (2021). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvuran öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(2), 117-140.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Güven, Ö. (1996). Türkiye'de cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 70-82.
- Haarala-Muhonen, A., Myyry, L., Pyörala, E., Kallunki, V., Anttila, H., Katajavuori, N., Kinnunen, P. ve Tuononen, T. (2023). *The impact of pedagogical and ICT training in teachers' approaches to online teaching and use of digital tools*. *Frontiers in Education*, 8, 1223665.
- Halıcı, A., Parasız, Ö. ve Yetim, A. (2021). Akademisyenler perspektifinden spor yöneticiliği bölümlerinde merkezi yerleştirme sisteminin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 72-86.
- Hanoğlu, M. (2017). Üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi gelirlerinden kimler faydalanır. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 197-202.
- Hanover Research. (2023). *Diversifying and generating revenue: Best practices*. [Report]. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/sites/default/files/202309/Best%20Practices%20%20Diversifying%20and%20Generating%20Revenue%20%281%29.pdf> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Hardman, K. ve Green, K. (Eds.). (2011). *Contemporary issues in physical education: International perspectives*. Meyer and Meyer Verlag.
- Harr, N., Eichler, A. ve Renkl, A. (2014). Integrating pedagogical content knowledge and pedagogical/psychological knowledge in mathematics. *Frontiers in Psychology*, 5, 924.
- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P. ve Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 555-566.
- Hazar, Z., Demir, G. T., Namlı, S. ve Türkeli, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 320-332.
- He, Q. (2024). Research on reforming physical education teaching strategies based on student needs perspective. *Frontiers in Sport Research*, 6(3), 180-185.
- Heinz, M. (2013). Tomorrow's teachers selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93-114.
- Hordvik, M. ve Beni, S. (2024). Signature pedagogies of teacher education in physical education: a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17.
- Hosseinzadeh, H., Ratan, Z. A., Shnaigat, M., Edwards, J., Verma, I. ve Niknami, M. (2022). Effectiveness of case scenario-based teaching to transition international master of public health students specialising in health promotion from memorization to critical thinking. *Health Promotion Journal of Australia*, 33, 39-49.
- Humphrey, D. C. ve Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record*, 109(3), 483-530.
- Hursen, C. (2016). The impact of curriculum developed in line with authentic learning on the teacher candidates' success, attitude and self-directed learning skills. *Asia Pacific Education Review*, 17, 73-86.
- Ismail, S. A. A. ve Jarrah, A. M. (2019). Exploring pre-service teachers' perceptions of their pedagogical preferences, teaching competence and motivation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 493-510.
- Işıkgöz, E., Dinçer, N. ve Kılınç, Z. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile alan bilgisi ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman Üniversitesi örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 338-346.

- Işıkgöz, M. E., Deveci, M. E. ve Gürbüz, P. G. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-79.
- İleritürk, D., Özbey, N. ve Küçükoglu, A. (2022). A comparative study about teaching pedagogical courses-a sample of England, USA and Turkey. *Journal of Family, Counseling and Education*, 7(1), 16-26.
- Joint Economic Committee Democratic Staff. (2023). *Youth employment programs can grow the economy, expand opportunity, and improve public safety*. <https://www.jec.senate.gov/public/index.cfm/democrats/2023/11/youth-employment-programs-can-grow-the-economy-expand-opportunity-and-improve-public-safety> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Jones, L. (2023). Integrating theory and practice in physical education: preservice teachers' views on practitioner research. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 161-173.
- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. (2021). *Spor Bilimleri fakültesi genel bilgi*. <https://sporbilimleri.ksu.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Karagöz Akar, G. (2010). Bir matematik öğretmeni ne bilmeli? Alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi arasındaki fark. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 33-47.
- Karakaş, G. ve Yılmaz, A. (2023). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarına yönelik müdür görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 419-434.
- Karakoç, B. (2021). Views of academic staff on physical education and sports teaching undergraduate program. *International Education Studies*, 14(10), 28-39.
- Karataş, İ. H. (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair bir değerlendirme. *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(1), 23-41.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kasapoğlu, K. (2015). A review of studies on school experience and practice teaching in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 147-162.
- K-Developedia. (2025). *Teacher Policy in Korea*. <https://kdevelopedia.org/Development-Topics/themes/--3> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıçaslan, U. ve Baş, M. (2020). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yapılan değişikliklere öğretmenlerin bakışı. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 100-108.
- Kırnık, D., Susam, E., ve Özbek, R. (2020). *Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki tutumuna etkisi (Malatya ili örneği)*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 647-655.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Kitchen, J. (2014). Teacher preparation in Ontario: A history. *Teaching and Learning*, 8(1), 6-18.
- Knowles, J. G., Cole, A. L. ve Presswood, C. S. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. Merrill/Prentice Hall.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. ve Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (101-111). Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.

- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F., Loughran, J. ve Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- König, J., Jager-Biela, D. J. ve Glutsch, N. (2020). 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*, 43(4), 608-622.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction n to its methodology* (4. baskı). SAGE Publications.
- Kuckartz, U. ve Radiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer.
- Kurnazoğlu Atmaca, F. İ. (2019). *Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı yeterliklerinin belirlenmesi ve akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In *Handbook of research on teacher education* (290-306). Routledge.
- Laczko-Kerr, I., ve Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers. *Education policy analysis archives*, 10, 37-37.
- Lee, C. J. (2008). Education in the Republic of Korea: Approaches, achievements, and current challenges. In B. Fredriksen and J. P. Tan (Eds.), *An African exploration of the East Asian education experience* (155–217). Washington, DC: World Bank.
- Levent, F. (2009). *Üstün yetenekli eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- LibreTexts. (2021). What is the history of teacher education? *Social Sci LibreTexts*. <https://socialsci.libretexts.org> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Lietuvos Sporto Universitetas. (2024). *Policy of open, transparent and merit-based recruitment of academic staff*. <https://www.lsu.lt/wp-content/uploads/2024/08/Policy-of-open-transparent-and-merit-based-recruitment-of-academic-staff.pdf> adresinden 02 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Livers, S. D., Zhang, S., Davis, T. R., Bolyard, C. S., Daley, S. H. ve Sydnor, J. (2021). Examining teacher preparation programs' influence on elementary teacher candidates' sense of preparedness. *Teacher Education Quarterly*, 48(3), 29-52.
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. ve Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75-106.
- Lyle, J. ve Cushion, C. (2017). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. Routledge.
- Manav, Ö. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473.
- Mancenido, Z., Hill, H. C., Coppersmith, J. G., Carter, H., Pollard, C. ve Monschauer, C. (2023). Practice-Based Teacher Education Pedagogies Improve Responsiveness: Evidence from a Lab Experiment. EdWorkingPaper No. 23-873. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*.
- Manion, A., Varkey, S. ve Anglum, J. C. (2023). *Partisan policy preferences to improve teacher recruitment and retention*. Brookings Institution.

- Marmara Üniversitesi. (2020). *Spor bilimleri fakültesi tarihçesi*. <https://sporbilimleri.marmara.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Martin, F. ve Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online learning*, 22(1), 205-222.
- Matsumoto-Royo, K., ve Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101047.
- Matviichuk, T., Branitska, T., Solovyov, V., Marchenko, O., Kovalchuk, A., Boreiko, N., Anichkina, O., Fihol, N. ve Gerasymova, I. (2022). Developing pedagogical mastery in future physical education teachers on the basis of integrated development. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 50-72.
- McCann, P., Johannessen, L. ve Ricca, B. (2005). First-year teacher challenges: Workload and professional stress. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 339-348.
- Meldrum, K. (2011). Preparing pre-service physical education teachers for uncertain future (s): A scenario-based learning case study from Australia. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 133-144.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4. baskı)*. SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3. baskı)*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Akademisi (MEA). (2024). *Millî Eğitim Akademisi*. <https://milliegitimakademisi.com/> adresinden 08 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). *Öğretmenlik uygulaması yönergesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışma rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mills, M., van Leent, L., Bourke, T., Wood, C., White, S., Readette, M. ve Mills, R. (2025). Teacher shortages: A social justice perspective on an Australian teacher education policy. *Teaching Education*, 36(1), 1-17.
- Min, M. (2021). Teacher effectiveness: Policies and practices for evaluating and enhancing teacher quality in South Korea. In *IGI Global*. <https://www.researchgate.net/publication/352207031> adresinden 06. Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ministry of Education Singapore. (2023). *Our Teaching Education and Development Journey*. <https://moehe.moe.edu.sg> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Montoya, N. E. (2023). Pedagogical content knowledge in the physical education field. A systematic review of the literature 2011-2022. *Retos*, 50, 1240-1250.
- Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B. ve Melero, M. J. R. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.

- Mull, R. F., Bayless, K. G., Jamieson, L. M. ve Ross, C. M. (2005). *Recreational sport management* (4. baskı). Human Kinetics.
- Mutton, T. ve Burn, K. (2024). Does initial teacher education (in England) have a future? *Journal of Education for Teaching*, 50(2), 214-232.
- Namlı, A. K. ve Temel, C. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve program önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 321-351.
- Nartgün, Ş. S. (2016). Pedagogical formation students' perceptions about employment and teaching profession. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 22-30.
- Nathan, M. J. ve Petrosino, A. J. (2003). Expert blind spot among preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 40(4), 905-928.
- National Center for Education Statistics. (2022). Characteristics of public school teachers who completed alternative route to certification programs. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/tlc> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- National Center on Education and the Economy. (2020). *Singapore's world-class teacher education organization*. <https://ncee.org> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- National Foundation for Educational Research. (2022). *Use of non-specialist teachers could have negative impact on learning*. <https://www.nfer.ac.uk/press-releases/use-of-non-specialist-teachers-could-have-negative-impact-on-learning/> adresinden 29 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. baskı). Pearson Education Limited.
- Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom ve A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (19-38). Sense Publishers.
- Niemi, H. (2016). Academic and practical: Research-based teacher education in Finland. In B. Moon (Ed.), *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice* (19-33). Cambridge University Press.
- Number Analytics. (2025). *Unlocking Potential: Education's role in social mobility*. <https://www.numberanalytics.com/blog/unlocking-potential-education-social-mobility> adresinden 04 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)* [Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge across education systems*. OECD Publishing.

- OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing.
- OFSTED. (2024). *Initial teacher education (ITE) inspection framework and handbook*. <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-education-ite-inspection-framework-and-handbook> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Öğretmen Akademileri. (2024). *Öğretmen akademileri uygulama kılavuzu*. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü. <https://aydinarge.meb.gov.tr/ogretmenakademileri/ogretmenakademileriprojeyonergesi.pdf> adresinden 09 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Önder, E. ve Tagay, Ö. (2015). Opinions of students participating in the pedagogical formation certificate program with regard to the profession and the program. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 293-314.
- Özçelik, İ. Y., Çobanoğlu, G. ve Koç, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının araştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 91-106.
- Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1660-1677.
- Özyar, A. (2001). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2(21), 21-25.
- Parasız, Ö. ve Halıcı, A. (2023). Gazi Üniversitesi spor yöneticiliği bölümüne iki farklı öğrenci alım sistemi ile yerleştirilmiş öğrencilerin karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 439-453.
- Park, J. (2019). Elementary science teacher education in Korea: Past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-11.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). SAGE Publications.
- Petersen, J. ve Pierce, D. (2009). Professional sport league assessment of sport management curriculum. *Sport Management Education Journal*, 3(1), 110-124.
- PHASE. (2025). *PHASE International School PE Teacher Workshop and Certification*. <https://phase.community/phaseap/precon/phase-international-school-pe-teacher-certification> 27 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., J. Carter Andrews, D., Stillman, J. ve Varghese, M. (2019). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251-264.
- PhysEd-Academy. (2025). *Physical education teacher academy*. <https://www.physed-academy.com/> adresinden 30 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Pill, S., SueSee, B. ve Davies, M. (2024). The spectrum of teaching styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 1-14.
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü* (Politika Notu No. 60). İLKE Eğitim Politikaları Merkezi (EPAM).
- Rajandiran, D. (2020). Singapore’s Teacher Education Model for the 21st Century (TE21). In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms* (59-77). Springer.
- Ramolula, K. ve Nkoane, M. (2024). Pedagogical training of lecturers for higher education. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 13(6), 330-338.
- Ramsaroop, S., Mahase, M. F. ve Petersen, N. (2024). Bridging the theory-practice divide: Reflections of school-based student teachers. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 1-7.

- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N., Kuusisto, A. (2023). Teachers' pedagogical competence in Finnish early childhood education: A narrative literature review. *Education Sciences*, 13(8), 791.
- Ries, F., Yanes Cabrera, C. ve Gonzalez Carriedo, R. (2016). A study of teacher training in The United States and Europe. *Online Submission*, 16, 2029-2054.
- Robinson, W. (2006). Teacher training in England and Wales: past, present and future perspectives. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 19-36.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi. (2019). *Spor bilimleri fakültesi tarihçe*. <https://sporbilimleri.subu.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. baskı). SAGE Publications.
- Sato, M. ve Abbiss, J. (2021). *International insights on evaluating teacher education programs*. National Academy of Education.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sholahuddin, A. ve Susilowati, E. (2021). Restructuring the pedagogical competence training involving lesson study. In *Journal of Physics: Conference Series* 1760(1) 012024. IOP Publishing.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D., Hastie, P. ve Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3. baskı). Human Kinetics.
- Singh, P., Hoyte, F., Heimans, S. ve Exley, B. (2021). Teacher quality and teacher education: A critical policy analysis of international and Australian policies. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 1-15.
- Smyth, E. ve Hamel, T. (2016). The history of initial teacher education in Canada: Quebec and Ontario. *Educação and Formação*, 1(1), 88-109.
- Stolz, S. ve Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Suciu, A. I. ve Mata, L. (2011). Pedagogical competences-The key to efficient education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 411-423.
- Şaban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509-522.
- Şingir, H. ve Koç, Z. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin programla ilgili görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi örneği. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 971-992.

- Şimşek, F., Ekiz, D. ve Ustaoglu, A. (2023). Türkiye’deki üniversitelerde rekreasyon lisans programlarının ders kataloglarının incelenmesi. *Akademik Spor Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2023). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları çizelgesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 10 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Taranikanti, M., Mudunuru, A. K., Chunchu, S. R., Guntuka, R. K., Maddur, S., Yerra, A. K. ve Taranikanti, S. S. (2024). Selection of Medical Teachers: An Initiative for Ensuring a Fair and Transparent Selection Process. *Cureus*, 16(1).
- Teachers of Tomorrow. (2024). *Alternative Teacher Program Guide in 2025*. <https://www.teachersoftomorrow.org/blog/insights/alternative-teacher-program-guide/> adresinden 05 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Temel, C., Altınkök, M. ve Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872.
- Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- The Times. (2025). *US education department to cut almost half of its staff*. <https://www.thetimes.co.uk/article/us-education-department-to-cut-almost-half-of-its-staff-5j79dwkmc> adresinden 07 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Tillin, J. (2023). The university role in new teacher learning-why it matters: Teach First trainee perspectives. *London Review of Education*, 21(1), 1-16.
- Tinning, R. (2015). Commentary on research into learning in physical education: Towards a mature field of knowledge. *Sport, Education and Society*, 20(5), 676-690.
- Tosuncuoğlu, İ. (2016). Öğretmen yetiştirme ve ingilizce bölüm öğrencilerinin istihdama ilişkin düşünceleri: nitel bir çalışma. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 608-616.
- Townsend, T. (Ed.). (2024). *International perspectives on teacher education*. Routledge.
- Turan, M., Savaş, B. Ç. ve Karababa, B. (2022). Examination of sports sciences faculty student's competence in sports levels and self-efficacy in sports according to various variables. *Shanlax International Journal of Education*, 11(1), 47-56.
- Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587.
- Turnbull, H. R. ve Turnbull, A. P. (2000). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities* (6. baskı). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. *Abece Dergisi*, 235-236.
- Türkeli, A., Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G. ve Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen özyeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11.
- Türkeli, A., Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G. ve Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 12-19.
- U.S. Department of Education. (2001). *No Child Left Behind Act (NCLB)*. <https://www.ed.gov/nclb/landing.html> adresinden 06 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.

- Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Uludağ Üniversitesi. (2025). *Spor bilimleri fakültesi tarihçesi*. <https://sporbilimleri.uludag.edu.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: What you need to know*. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know> adresinden 05 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Walker, J. M. ve Von Bergmann, H. (2013). Teacher education policy in Canada: Beyond professionalization and deregulation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 65-92.
- Wallhead, T. ve O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Ward, P. ve Kim, I. (2024). Unpacking pedagogical content knowledge in physical education: What we know and do not know. *Kinesiology Review*, 13(2), 176-185.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen and L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45-65). Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- Wilson, K., Dudley, D., Dutton, J., Preval-Mann, R. ve Paulsen, E. (2023). A systematic review of pedagogical interventions on the learning of historical literacy in schools. *History Education Research Journal*, 20(1), 9-27.
- Wolf, J., Rothland, M. ve Brauch, N. (2022). The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: An example from Germany. *History Education Research Journal*, 19(1), 8-27.
- Yeom, M. ve Ginsburg, M. (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea and the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8, 298-310.
- Yeşilyurt, A. S. ve Göral, K. (2022). Comparative evaluation of physical education and sports teacher training curriculums in Turkey and Czechia. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(3), 398-407.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Problems related with teacher training and pedagogical formation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yıldırım, O. ve Köse, M. (2023). Historical development of pedagogical formation education and a model proposal. *Turkish Journal of Teacher Education*, 12(1), 1-25.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1205-1221.

- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). *Pedagojik formasyon programlarının esasları*. <https://www.yok.gov.tr> adresinden 14 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2016). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar raporu*. <https://www.yok.gov.tr> adresinden 14 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2022). *Öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programı usul ve esasları*. <https://yok.gov.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı*. <https://www.yok.gov.tr> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Pedagojik formasyon eğitimi programları hakkında*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx> adresinden 03 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Pedagojik formasyona dair açıklama*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/formasyon/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf adresinden 05 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Spor Bilimleri Fakülteleri program tanımları ve bölümler*. <https://yok.atlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19051> adresinden 11 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *YÖK hakkında*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Hakkinda/yok-hakkinda.aspx> adresinden 20 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (737-759). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, D., Shi, Z. ve Cheng, Y. (2024). Pedagogical content knowledge in the physical education field: A systematic review of the literature (2011-2022). *SAGE Open*, 14(4), 1-10.
- Zhang, T. (2021). Physical education teacher motivation: A conceptual review and reconceptualisation. *Review of Education*, 9(3), e3301.
- Zhu, Y. (2023). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Studies in Sports Science and Physical Education*, 1(2), 32-48.

EKLER

EK 1 Akademisyenler İçin Demografik Bilgi ve Bireysel Görüşme Formu

DEĞERLİ KATILIMCI

“Spor Bilimleri Fakültesi Akademisyenleri ve Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”

Başlıklı bilimsel çalışmada kullanmak üzere görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Konuya ilişkin vereceğiniz cevaplarınız çalışmayı yönlendirecektir. İfadeleri değerlendirirken sizin için en uygun olan kutucuğa "X" işareti koymanız yeterli olacaktır. Görüşme esnasında aktaracağınız bilgiler araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

1. Üniversitenizin adı :

4. Çalıştığınız bölüm :

5. Mezun olduğunuz bölüm :

6. Akademik unvan :

3. Yaş :

4. Pedagojik formasyon eğitimi : Verdi ☐ Veriyor ☐ Vermiyor ☐

5. Cinsiyet : Kadın ☐ Erkek ☐

GÖRÜŞME FORMU

1. Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitim politikaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. Spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon eğitiminin faydaları nelerdir?

3. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

4. Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında spor bilimleri fakültesinde yürürlükte olan ders içeriklerini nasıl buluyorsunuz?

5. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarındaki öğretim yöntem ve tekniklerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği için uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

6. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının ders içerikleri sizce hangi boyutta düzenlenmelidir?

- a) Teorik derslerde neler yapılmalıdır?
b) Uygulama ağırlıklı derslerde neler planlanmalıdır?
c) Yüz yüze uygulamalar adına nelere dikkat edilmelidir?

7. Spor Bilimleri Fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin yeterlilikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

8. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarını hangi bölüm akademisyenleri hangi sebepler ile vermelidir?

- a) İlgili bölüm akademisyenleri hangi boyutlarda katkı sunmalıdır?
- b) Eğitim fakültesine bağlı akademisyenlerin katkısı hangi boyutta gerçekleşmelidir?

9. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi dersleri ne zaman ve hangi dönem aralığında verilmelidir?

- a) Yaz dönemi eğitim adına uygun mudur?
- b) Lisans eğitimi ile birlikte mi verilmelidir?
- c) Lisans eğitimi sonrasında mı eğitime devam edilmelidir?

10. Spor bilimleri fakültelerinde “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” lisans programı olmasına rağmen pedagojik formasyon eğitimlerinin diğer spor bilimleri fakültesi bölümlerinde de verilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

11. Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmenliğe temel oluşturacak tüm lisans programlarına açılmasının sebepleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- a) Siyasi sebepler sizce neler olabilir?
- b) Ekonomik sebep sizce neler olabilir?
- c) Toplumsal ve Sosyolojik sebepler sizce neler olabilir?

12. Türkiye’de spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon eğitiminin daha işlevsel ve başarılı olabilmesi adına görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 2 Öğrenciler İçin Demografik Bilgi ve Bireysel Görüşme Formu

DEĞERLİ KATILIMCI

“Spor Bilimleri Fakültesi Akademisyenleri ve Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”

Başlıklı bilimsel çalışmada kullanmak üzere görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Konuya ilişkin vereceğiniz cevaplarınız çalışmayı yönlendirecektir. İfadeleri değerlendirirken sizin için en uygun olan kutucuğa "X" işareti koymanız yeterli olacaktır. Görüşme esnasında aktaracağınız bilgiler araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

1. Üniversitenizin adı :

2. Bölümünüz :

3. Sınıf :

4. Yaşınız :

5. Pedagojik formasyon eğitimi : Aldı ☐ Almadı ☐ Alıyor ☐ Almak istiyor ☐

6. Cinsiyet : Kadın ☐ Erkek ☐

GÖRÜŞME FORMU

1. Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitim politikaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. Spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon eğitiminin faydaları nelerdir?

3. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

4. Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında spor bilimleri fakültesinde yürürlükte olan ders içeriklerini nasıl buluyorsunuz?

5. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarındaki öğretim yöntem ve tekniklerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği için uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

6. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarının ders içerikleri sizce hangi boyutta düzenlenmelidir?

- d) Teorik derslerde neler yapılmalıdır?
e) Uygulama ağırlıklı derslerde neler planlanmalıdır?
f) Yüz yüze uygulamalar adına nelere dikkat edilmelidir?

7. Spor Bilimleri Fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi veren akademisyenlerin yeterlilikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

8. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarını hangi bölüm akademisyenleri hangi sebepler ile vermelidir?

- c) İlgili bölüm akademisyenleri hangi boyutlarda katkı sunmalıdır?
- d) Eğitim fakültesine bağlı akademisyenlerin katkısı hangi boyutta gerçekleşmelidir?

9. Spor bilimleri fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimi dersleri ne zaman ve hangi dönem aralığında verilmelidir?

- d) Yaz dönemi eğitim adına uygun mudur?
- e) Lisans eğitimi ile birlikte mi verilmelidir?
- f) Lisans eğitimi sonrasında mı eğitime devam edilmelidir?

10. Spor bilimleri fakültelerinde “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” lisans programı olmasına rağmen pedagojik formasyon eğitimlerinin diğer spor bilimleri fakültesi bölümlerinde de verilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

11. Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmenliğe temel oluşturacak tüm lisans programlarına açılmasının sebepleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- d) Siyasi sebepler sizce neler olabilir?
- e) Ekonomik sebep sizce neler olabilir?
- f) Toplumsal ve Sosyolojik sebepler sizce neler olabilir?

12. Türkiye’de spor bilimleri fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon eğitiminin daha işlevsel ve başarılı olabilmesi adına görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 3 Araştırma Etik Kurul Onayı



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Dr. Öğr. Üy. Adem SOLAKUMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İsmail EROL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Sayın Dr. Öğr. Üy. Adem SOLAKUMUR, İsmail EROL,

“Spor Bilimleri Fakültesi Akademisyenleri ve Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2024/144) kurulumuzun 01.04.2024 tarihli ve 2024/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

EK 4 Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Görüşme İzni

BELGE TARİHİ: 23.10.2024 BELGE SAYISI: 2400170540



T.C.
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-43330467-044-509465
Konu : Anket İzin Talebi (İsmail EROL)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22.10.2024 tarihli ve 509189 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı 2210611011 no'lu öğrencisi İsmail EROL'un "Spor Bilimleri Fakültesi Akademisyenleri ve Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi akademisyenleri ve öğrencileri ile yüz yüze nitel görüşmeler gerçekleştirme talebi bildirilmekte olup, anılan anket izni için Rektörlüğümüzden izin talep edilmektedir.

Söz konusu anket izni hakkında yapılan değerlendirmeler neticesinde, anılan talep uygun görülmüş olup konu hakkında;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Celalettin VATANDAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (9 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Bilgi:
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne

Doğrulama Kodu :BSFN5T0V5V Pin Kodu :69872

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/cbd?cK=5767&cD=BSFN5T0V5V&cS=509465>

Adres:Namık Kemal Mah. Kampüs Cad. Süleymanpaşa / TEKİRDAĞ

Telefon:0282 250 00 00 Faks:(282) 250 9911

e-Posta:hukuk@nku.edu.tr Elektronik Ağ:http://hukukmusavirligi.nku.edu.tr/

Bilgi için: Muhammet Berk Kalkan

Unvanı: Büro Personeli



EK 5 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Görüşme İzni



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi



Sayı : E-41178844-605-2400165380
Konu : Araştırma İzni Hk.

15.10.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 15.10.2024 tarihli ve E-53422635-605-2400165009 sayılı yazısı.

İlgi yazıya istinaden; Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı 2210611011 no'lu öğrencisi İsmail EROL'un, Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere ekteki anketi uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ümid KARLI
Dekan

Ek: 15.10.2024 tarihli E-53422635-605-2400165009 sayılı yazı

DAĞITIM LİSTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Başkanlığı
Spor Yöneticiliği Bölümü Başkanlığı
Antrenörlük Eğitimi Bölümü Başkanlığı

Belge Doğrulama Kodu: 3CT47TM

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/baiibu-ebys>

Adres: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Spor Bilimleri Fakültesi, Gököy Kampüsü 14030 Merkez / Bolu
Telefon No: (0 374) 2534571
e-Posta: sporbilimleri@ibu.edu.tr
Kep Adresi: ibu@hs01.kep.tr

Faks No:
İnternet Adresi: <http://sporbilimleri.ibu.edu.tr/>

Bilgi için :
Telefon No:
Direkt Hat:

Gülfidan Karanfil
Teknisyen
(0 374) 2541000 - 7501

