

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

Spor Yönetimi Bilim Dalı

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
TUTUM ALGILARININ VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK
ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ömer Erhan PİLAVCI

Danışman

Prof. Dr. Güner EKENCİ

İstanbul – 2024

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Ömer Erhan PİLAVCI

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algılarının ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Antrenörlük Eğitimi

Tezin Tarihi : 25.06.2024

Sayfa Sayısı : 99

Tez : Prof. Dr. Güner EKENCİ

Danışmanları

Dizin Terimleri : Beden eğitimi, Öğretmen, 21.yy, teknoloji, pedagoji, mesleki tutum

Türkçe Özet : Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve mesleki tutumları arasındaki farkı anlamamıza katkı sağlayarak, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Ömer Erhan PİLAVCI

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı

Spor Yönetimi Bilim Dalı

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
TUTUM ALGILARININ VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK
ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ömer Erhan PİLAVCI

Danışman

Prof. Dr. Güner EKENCİ

İstanbul – 2024

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ömer Erhan PİLAVCI

13.03.2024



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ömer Erhan PİLAVCI'nın “**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algılarının ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı Spor Yönetimi Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Selçuk Bora ÇAVUŞOĞLU

Üye

Prof. Dr. Güner EKENCİ

(Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Okan KILIÇKAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / / 2024

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Günümüzde eğitim konusunda farklı roller üstlenen öğretmenlerin hem teknolojiyi kullanması hem de teknoloji öğrenmeye entegre etmesi için nasıl kullanıldığını öğrenmeli ve öğrenciye öğretebilmesi için yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin teknolojiyi bilmesi, teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi anlamamıza katkı sağlayarak, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak ve teknolojinin beden eğitimi derslerinde kullanımının mesleki tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ili okullarında yer alan aktif şekilde okullarda çalışan, çevrimiçi yayınlanan veri toplama aracını gönüllü bir şekilde doldurulan 350 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde yer alan demografik sorularda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, çalıştığı kurum ve çalışma yılı sorulmuştur. İkinci bölümünde ise Valtonen ve diğerleri tarafından 2017 yılında geliştirilen Ölçek Arslan, Ulubey ve Ata (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” kullanılmıştır. Mesleki tutumlarını tespit edebilmek amacıyla Ünlü (2011) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli olduğu bulunmuştur. Demografik durumlara göre incelendiğinde cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, çalıştığı kurum türüne ve çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve öğrencilerine karşı saygılı olduklarını, ancak aynı zamanda bir miktar kaygı da yaşadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğretmen, 21.yy, teknoloji, pedagoji, mesleki tutum

SUMMARY

Nowadays, teachers who play different roles in education must learn how to use technology and integrate it into learning, and they must have the competencies to teach it to students. In this context, teachers must know technology and have technological pedagogical field knowledge. The aim of this study is to contribute to our understanding of the relationship between technology integration and professional attitudes of physical education teachers and to offer suggestions for making physical education lessons more effective and efficient. To evaluate the professional attitudes and technological pedagogical field knowledge of physical education and sports teachers, to understand the relationship between these two variables, and the effect of the use of technology in physical education lessons on professional attitudes was examined. The study group of the research consists of 350 physical education teachers who actively work in schools in Bursa and voluntarily filled out the data collection tool published online. In the demographic questions in the first part of the survey, participants' gender, age, education level, institution and year of employment were asked. In the second part, the scale developed by Valtonen et al. in 2017 was adapted into Turkish by Arslan, Ulubey and Ata (2021) in the “21st Century” scale. “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale within the Scope of 21st Century Skills” was used. In order to determine their professional attitudes, the "Attitude Scale Towards Physical Education Profession" developed by Ünlü (2011) was used. It was found that physical education teachers' technological pedagogical field knowledge was sufficient. When examined according to demographic conditions, there are statistically significant differences according to gender, age, education level, type of institution and working year. It shows that teachers have a generally positive attitude towards their profession and are respectful towards their students, but they also experience some anxiety.

Keywords: Physical education, Teacher, 21st century, technology, pedagogy, professional attitude

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	5
1.1.1. Teknolojik Pedagojik Bilgi.....	9
1.1.2. Teknolojik Alan Bilgisi	10
1.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi.....	10
1.1.4. Teknolojik Bilgi.....	11
1.1.5. Pedagojik Bilgi	11
1.1.6. Alan Bilgisi.....	12
1.2. Beden Eğitimi	12
1.3. Öğretmen	14
1.3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki yeterlilikleri	17
1.4. Tutum.....	20
1.4.1. Meslek	24
1.4.2. Mesleki tutum	25
1.4.3. Mesleki tutumu etkileyen faktörler.....	26
1.4.4. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve önem.....	26
1.4.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine ilişkin tutum ve önem	28
İKİNCİ BÖLÜM	30
YÖNTEM.....	30
2.1. Araştırma Deseni	30
2.2. Çalışma Grubu	30
2.3. Veri Toplama Araçları.....	31
2.4. Verilerin Analizi	33
2.5. Varsayımlar.....	35
2.6. Sınırlılıklar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
BULGULAR	36
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	76

ÖZGEÇMİŞ.....	84
----------------------	-----------



KISALTMALAR

TPAB	:	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TBACK	:	Technology Pedagogical Content Knowledge
TPB	:	Teknolojik Pedagoji Bilgisi
TAB	:	Teknolojik Alan Bilgisi
PAB	:	Pedagojik Alan Bilgisi
TB	:	Teknolojik Bilgi
PB	:	Pedagojik Bilgi
AB	:	Alan Bilgisi
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin dağılımları.....	31
Tablo 2. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği güvenirliği.....	32
Tablo 3. Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik analizleri	33
Tablo 4. Araştırma verilerine ait Kolmogorov-Smirnov testi.....	34
Tablo 5. Araştırma verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri	34
Tablo 6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri.....	36
Tablo 7. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	37
Tablo 8. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney testi sonuçları.....	37
Tablo 9. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	38
Tablo 10. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları	38
Tablo 11. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş grupları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları	39
Tablo 12. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	39
Tablo 13. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Mann Whitney sonuçları	40
Tablo 14. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	40
Tablo 15. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin Mann Whitney testi sonuçları	41
Tablo 16. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılı değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	41
Tablo 17. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları.....	42
Tablo 18. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları	42
Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerin mesleki tutum algıları	43
Tablo 20. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile cinsiyet değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	43
Tablo 21. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları.....	44
Tablo 22. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile yaş değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	44
Tablo 23. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları	45

Tablo 24. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	45
Tablo 25. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Mann Whitney Testi sonuçları	46
Tablo 26. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile çalışma yılı değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	46
Tablo 27. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile çalışma yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları	47
Tablo 28. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları	47
Tablo 29. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları	48
Tablo 30. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları	48
Tablo 31. Spearman korelasyon katsayısı testi sonuçları	49
Tablo 32. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	50
Tablo 33. Yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	51
Tablo 34. Yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi	51
Tablo 35. Çalıştığı kurum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	52
Tablo 36. Öğretim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	52
Tablo 37. Öğretim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	53
Tablo 38. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	53
Tablo 39. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	53
Tablo 40. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	54
Tablo 41. Mesleki deneyim değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları	54

ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca hep yol gösteren, beni cesaretlendiren, önümü açan, bilgi birikimini benimle paylaşan sevgili hocam Prof. Dr. Güner EKENCİ, Doç. Dr. Aydın PEKEL ve Arş. Gör. Ali KAYA'ya teşekkür ederim. Değerli katkılarından dolayı aileme, her zaman yanımda olan sevgili eşime teşekkür ediyorum.

Ömer Erhan PİLAVCI



GİRİŞ

Beden eğitimi, fiziksel ve sportif aktivitelerin öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen bir eğitim alanıdır. Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra sağlıklı yaşam biçimlerini benimsemelerine ve sosyal becerilerini artırmalarına katkı sağlar. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin bu alanlardaki gelişimini destekleyen ve motive eden önemli figürlerdir.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında da önemli dönüşümlere yol açmıştır. Eğitim teknolojileri, geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak, daha etkili, çekici ve etkileşimli öğrenme ortamları sunma potansiyeli taşımaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik ederek öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir.

Beden eğitimi derslerinde de teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilere daha çeşitli ve ilgi çekici fiziksel aktiviteler sunarak derslerin daha verimli ve etkileyici olmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, teknoloji entegrasyonu sürecinde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi öğretim süreçlerine ne ölçüde dahil ettikleri ve bu konudaki tutumları, teknoloji tabanlı eğitimin etkin bir şekilde uygulanmasını etkileyebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumları, onların öğretme ve öğrenme süreçlerine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını içeren önemli bir unsurdur. Mesleki tutumlar, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri, öğrencilere yönelik tutumları, öğrenci başarılarına verdiği değer, eğitim teknolojilerine olan yaklaşımı gibi birçok yönü etkileyebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumları, onların pedagojik yaklaşımlarını ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini belirlemede kritik bir rol oynar. Olumlu mesleki tutuma sahip öğretmenler, öğrencileriyle daha iyi ilişkiler kurma, onları daha iyi anlama ve onların öğrenme gereksinimlerini karşılama eğilimindedir. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumları, teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin başarılı bir şekilde uygulanması açısından büyük öneme sahiptir.

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumları, çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Örneğin, teknoloji konusunda güven duyma, teknolojinin öğrenme

deneyimlerini artırıcı bir araç olduğuna inanma, teknolojiyi öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde entegre etme becerileri gibi etmenler mesleki tutumları şekillendirebilir. Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlarını anlamak ve teknolojinin beden eğitimi derslerinde etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik potansiyel zorlukları ve fırsatları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece, eğitimcilerin teknoloji entegrasyonu konusundaki farkındalığını artırarak, geleceğin dijital çağda daha etkili ve etkileyici beden eğitimi dersleri sunmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiyi kullanmaları, öğrencilere en iyi ve doğru şekilde teknolojiyi öğretme becerisine sahip olmalarını gerektirir (Koç, 2004). Roblyer (2003) tarafından belirlenen spor eğitimindeki teknolojik araç ve gereç kullanım alanları şunlardır: bireylerin ve toplumun sağlığıyla ilgili teknoloji ürünlerinin kullanımı, fitness ve spor etkinliklerinde teknoloji kullanımı, geçici sağlık ürünlerinde teknoloji kullanımı, kişisel sağlık izleme ve geliştirmede teknoloji ürünlerinin kullanımı, motor beceri performansını artırmak için teknoloji ürünlerinin kullanımı, disiplinler arası çalışmaları desteklemek için teknoloji ürünlerinin kullanımı (biyoloji, sağlık, spor vb.), spor eğitimi derslerinin etkili bir şekilde işlenmesi ve öğrencilerin ders dışında verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için teknoloji ürünlerinden yararlanmadır. Ayrıca, Demirel (2006) tarafından belirtildiğine göre, eğitim programının tasarlanması ve uygulanması aynı zamanda okullarda spor eğitiminin kalitesini artırabilir.

Sosyal yapılandırmacı kuram, yansımaya dayalı öğrenmeleri ve işbirliğine dayalı ilişkileri öne çıkaran bir kuramdır (Richards, 2006). Bu kuram, öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerini teşvik ederken, teknoloji kullanımını da güçlendirmektedir. Teknoloji, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve birlikte çalışmalarını sağlayabilir. Ayrıca, teknoloji, öğrencilerin yansıtıcı öğrenme süreçlerini destekleyerek, öğrencilerin öğrendiklerini sorgulamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olabilir.

Teknolojik alan bilgisi (TAB), öğretmenlerin alanla ilgili ders içeriğini geliştirmek, göstermek veya araştırmalar yürütmek için hangi özel teknolojilerin kullanılacağına ilişkin bilgidir. Bu bilgi, öğretmenlerin ders materyallerini

çeşitlendirmelerini ve öğrencilere daha etkili bir şekilde sunmalarını sağlar. Pedagojik yöntem, teknik ve stratejilerin uygun bir teknoloji ile entegre edilmesiyle ilgili bilgi olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), öğrenmenin ve öğretmenin bir konuyu anlaması ve öğretmesi sürecinde kullanılan bir kavramdır (Koehler ve Mishra, 2008). TPAB, öğretmenlere teknoloji entegrasyonunda uzmanlaşma fırsatı sunarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve çekici hale getirmelerine yardımcı olabilir, bu da beden eğitimi derslerinin kalitesini artırabilir.

Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve TPAB düzeylerinin belirlenmesi için pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin TPAB düzeylerinin deneyimleri, yaşları, branşları ve özgüven gibi özellikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılmasının önemi vurgulanmıştır. Teknoloji entegrasyonu ve bilgi yetersizliği gibi konulara yönelik eğitim programlarının tasarlanması ve etkinliklerinin ölçülmesi de bu alanda yapılan çalışmalarda öne çıkan diğer konulardır (Agyei ve Voogt, 2012; Angeli ve Valanides, 2005; Hsu, 2012; Martinovic ve Zhang, 2012; Meng ve Sam, 2013; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Özden ve Hu, 2014).

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve TPAB düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirme ve beden eğitimi derslerinin kalitesini artırma açısından önemlidir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik ederken, pedagojik bilgi ve becerilerini teknoloji ile entegre etmelerine olanak sağlar. Böylece, geleceğin dijital çağında, etkili, etkileyici ve öğrenci merkezli beden eğitimi dersleri sunmak için gerekli adımlar atılabilir.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak ve teknolojinin beden eğitimi derslerinde kullanımının mesleki tutumlar üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmektedir. Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi anlamamıza katkı sağlayarak, beden eğitimi

derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki tutum algıları, teknolojiyi etkili kullanarak teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir.

Ana Problem;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algıları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri nasıldır?

Ana problemlere ait alt problemler;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı kurum(özel-devlet) değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), Shulman (1986) tarafından ortaya atılan bir terimdir ve Mishra ile Koehler'in (2006) ifade ettiği üzere, pedagojik bilgiye teknolojik bilginin entegre edilmesiyle meydana gelmiştir. Bu bilgi türü, teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve konu alan bilgisinin etkileşim içinde olduğu bir bütün olarak tanımlanmaktadır. İngilizce karşılığı 'Technology Pedagogical Content Knowledge' olan TPAB, Thompson ve Mishra'nın 2008 yılındaki çalışmasıyla öne çıkan bir kısaltma olarak bilinir. Ancak, daha sonraları TPCK yerine TPACK (tee-pack) kısaltması daha yaygın olarak kullanılmıştır (Wetzel ve Marshall, 2011; Wetzel ve Marshall, 20114).

TPAB yaklaşımı, üç temel bileşeni içeren bir modeldir: pedagoji, teknoloji ve alan bilgisi. Bu üç alanın etkileşimi sonucunda ortaya çıkan kavramlar arasında pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB), teknolojik pedagoji bilgisi (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) bulunmaktadır.

Meriç'in (2014) belirttiğine göre, 21. yüzyılda teknolojinin içinde büyüyen yeni nesil, internete bağlı akıllı sınıflar, etkileşimli tahtalar ve tablet, telefon gibi bilişim cihazlarıyla donatılmış sınıflarda eğitim alıyor. Bu durum, eğitimde kullanılan araçların, yöntemlerin ve öğretmenlerin yeterliliklerinin değişmesini zorunlu kılmaktadır. Bilgin, Tatar ve Ay (2012) ise, bilgisayar yazılımları gibi teknolojik araçların nasıl kullanıldığını bilmekle birlikte, bu araçların öğretimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğretmenin belirli bir konu alanında kullanılan sunumlar ve teknolojik araçlar hakkındaki bilgisini içermekte olup, teknoloji ile konu alanının birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamayı gerektirir. Bu bağlamda, eğitimcilerin sadece teknolojiyi kullanmak değil, aynı zamanda bu teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir.

Koehler ve Mishra (2005) tarafından vurgulanan önemli bir nokta, öğretmenlerin sadece kendi uzmanlık alanlarıyla değil, aynı zamanda bu alanların teknoloji ile nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceği konusunda bilgi sahibi olmalarının gerekliliğidir. Eğitimdeki teknolojik gelişmelerin başarıyla uygulanması büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu nedenle, öğretmenler, sınıf ortamında teknolojik yenilikleri etkili bir şekilde kullanmalı ve bu yenilikleri benimsemelidir.

Teknolojinin hızlı ilerlediği ve her geçen gün yeni araçların hayatımıza girdiği 21. yüzyılda, Mishra ve Koehler'in (2006) de vurguladığı gibi, öğretmenlerin ve adayların teknolojiyi etkin kullanabilme becerisi edinmesi şarttır. Yenilmez ve Ersoy da (2008), eğitimde teknolojinin verimli kullanımı için öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmasının önemini belirtmektedir.

Teknolojinin sadece bilinmesi yetmez, Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt'un (2011) da altını çizdiği gibi, onu doğru pedagojik yaklaşımlarla birleştirmek çok daha önemlidir. Etkili teknoloji entegrasyonu, müfredat, pedagoji ve öğretmen yeterlikleri gibi unsurları içeren bir süreçtir. Kabakçı'nın (2011) araştırmasına göre, teknoloji adaptasyonunun başarısızlığının temel nedeni, öğretmenlerdeki teknopedagojik bilgi eksikliğidir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, "teknolojik pedagojik alan bilgisi" kavramı, farklı isimlendirmeler ile karşımıza çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, kavramın net bir tanımının olmamasından ve farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmasından kaynaklanmaktadır.

Bazı örnekler şunlardır:

- Öztürk ve Horzum (2011): Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
- Kabakçı (2011): Teknopedagojik Bilgi
- Kaya (2010): Pedagojik Teknolojik Alan Bilgisi
- Kaya, Kaya ve Emre (2010): Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Farklı isimlere rağmen, bu kavramların temelinde öğretmenlerin teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin yer aldığı görülmektedir. Son on yılda bu alandaki araştırma sayısında da gözle görülür

bir artış mevcuttur. Bu artan ilgi, teknolojik pedagojik alan bilgisinin eğitimde öneminin giderek daha fazla kabul görmesi ile açıklanabilir.

Bilici ve Canbazoğlu (2012)'nin da belirttiği gibi, "teknolojik pedagojik alan bilgisi" terimi ilk kez Pierson'un (1999) doktora tezinde bir şema olarak ortaya çıkmıştır. Bu şema, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri tanımlamıştır. Keating ve Evans (2001) ise bu kavramı daha da genişleterek, öğretim sürecinde kullanılan teknolojinin daha kapsamlı bir anlamını ortaya koymuştur. Araştırmacılara, öğrenci problemlerinin belirli teknolojilerle nasıl çözülebileceği, belirli teknolojilerin öğretimde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği ve öğretim ile öğrenmenin teknolojiye uygun şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiği konularında rehberlik sağlamışlardır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, 21. yüzyılın eğitimcilerinin sahip olması gereken önemli bir yetkinliktir. Bu alandaki araştırmaların artması ve kavramın farklı yönlerinin ele alınması, bu yetkinliğin geliştirilmesine ve eğitimde teknolojinin daha etkin kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Gelişimi:

- Pierson (1999): Kavramın ilk şematik taslağı
- Keating ve Evans (2001): Kavramın genişletilmesi ve öğretimde teknoloji kullanımının rehberliğe bağlanması
- Günümüz: Farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınması ve araştırma sayısının artması

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), Niess'e (2005) göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl teknolojilerini öğrenmeyi desteklemek için kullanabilme becerisidir. Bu, öğretmenlerin sadece teknolojiyi bilmeleri değil, aynı zamanda onu bir konu için planlama, düzenleme, eleştirme ve özetleme süreçlerinde, öğrenci ihtiyaçlarını ve sınıf koşullarını göz önünde bulundurarak kullanabilmeleri anlamına gelir.

Lee ve Tsai (2010), öğretmenlerin teknolojiye ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek olmasının, teknolojiyle desteklenen öğretimin niteliğini artırdığını savunmaktadır. 21. yüzyılda teknoloji destekli öğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunun önemi de giderek artmaktadır (Kaya, 2021).

Niess (2005), öğretmen yetiştirme programlarında teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) gelişimini araştırmış ve bu alanda önemli bir çerçeve oluşturmuştur. Niess'e göre TPAB, öğretmenlerin 21. yüzyılın eğitim ortamında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin bir bileşimidir.

Niess, TPAB'ın dört temel unsurundan bahsetmektedir:

1. Öğrencilerin Belirli Bir Konuyu Teknoloji ile Kavramaları Bilgisi:

Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak teknolojiyi kullanarak belirli bir konuyu nasıl kavrayabileceklerini bilmeleri gerekir. Bu bilgi, öğretmenlerin öğrencilere en uygun öğrenme deneyimlerini sunmalarını sağlar.

2. Öğrenim Sürecinde Belirli Bir Konunun Teknolojiyle Öğretiminin Ne Anlama Geldiğinin Bilgisi:

Öğretmenlerin, teknolojiyi kullanarak belirli bir konuyu nasıl öğretebileceklerini ve bu öğretimin öğrenci başarısını nasıl etkileyeceğini bilmeleri gerekir. Bu bilgi, öğretmenlerin etkili ve ilgi çekici dersler planlamalarını ve uygulamalarını sağlar.

3. Belirli Bir Konu Alanının Teknoloji ile Öğrenimine Entegre Edilen İçerik ve Belirli Bir Konunun Teknoloji ile Öğretimi için Kullanılan Öğretim Stratejileri ve İçerik için Gerekli Materyallerin Bilgisi:

Öğretmenlerin, belirli bir konu alanını öğretmek için hangi teknolojik araçların ve kaynakların kullanılabileceğini ve bu araçların nasıl entegre edilebileceğini bilmeleri gerekir. Bu bilgi, öğretmenlerin zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri oluşturmalarını sağlar.

4. Yöntem ve Teknikleri Bilgisi:

Öğretmenlerin, teknolojiyi kullanarak değerlendirme yapma, sınıf yönetimi ve iletişim kurma gibi farklı yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekir. Bu bilgi, öğretmenlerin öğrenmeyi optimize etmelerini ve sınıf ortamını daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar.

Niess'in TPAB elemanları, öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu elemanlara

odaklanarak, öğretmenlerin 21. yüzyılın eğitim ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatılması sağlanabilir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerin etkileşim içinde olduğu bir alanı ifade eder. Bu bağlamda, öğretmenin teknoloji ile ilgili bilgi ve becerileri, öğretim stratejileri ve pedagojik yaklaşımlar ile birleştirmesi ve bu bilgiyi öğrettiği konu alanına entegre etmesi gerekmektedir. Teknolojik bilgi, öğrencilere ulaşmak ve öğrenmelerini desteklemek için kullanılırken, pedagojik bilgi öğretim süreçlerini etkileşimli ve etkili hale getirmek amacıyla devreye girmekte, aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi ise öğrencilere konu hakkında derinlemesine anlayış sunabilmek adına önem taşımaktadır. Bu üç alanın etkileşimi, öğretmenin sınıf ortamında teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilmesini sağlar, böylece öğrencilerin öğrenme deneyimleri daha zengin ve etkili hale gelir.

1.1.1. Teknolojik Pedagojik Bilgi

Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB), farklı öğretim yaklaşımlarında teknolojinin potansiyelini açığa çıkarmayı ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir kavramdır. Bu terim, teknoloji ve pedagojinin birleşimi olarak öğretme-öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlama amacını taşır. Temel hedef, öğretimi daha etkili kılmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimini teknoloji aracılığıyla zenginleştirmektir. Bu bağlamda, TPB öğretmenlere, öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşmak ve öğrenme hedeflerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için teknolojiyi nasıl entegre edebilecekleri konusunda rehberlik etmektedir.

Mishra ve Koehler (2006), Teknolojik Pedagoji Bilgisi'ni (TPB) belirli teknolojilerin belirli amaçlarda kullanıldığında öğretimi nasıl dönüştürdüğünü anlamak olarak tanımlamışlardır. Bu tanım, çeşitli teknolojik araçların özellikleri ile uygun pedagojik tasarımlar ve stratejiler arasındaki ilişkiyi anlamayı içerir. Canbolat (2011), Teknolojik Pedagojik Bilgiyi (TPB) oluştururken teknolojinin kullanım amacına uygunluğunun, özelliklerinin ve kullanıldığı alanlardaki içeriğin iyi bilinmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bilgi temelinde, amaca uygun öğretim stratejileri geliştirilerek öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanınmaktadır.

1.1.2. Teknolojik Alan Bilgisi

Öğretimde belirli bir konunun etkili bir şekilde anlatılması veya öğretilmesi için uygun teknolojilerin seçilmesinde, teknolojinin öğretilecek içeriğin özellikleriyle etkileşiminden etkilenebilir. Çünkü kullanılan teknoloji, bazen içeriğin sunumunu destekleyebilirken bazen de içeriğin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle öğretilecek içeriğin özellikleri, hangi teknolojilerin kullanılabileceğini belirlemede belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, teknolojik alan bilgisi (TAB), içeriğin teknoloji ile etkileşimini anlamak ve bu etkileşim üzerine stratejiler geliştirmek temelinde şekillenmektedir.

1.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi

Pedagojik alan bilgisi (PAB), belirli bir konunun nasıl öğretileceğini kapsayan ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri içeren bir alandır. PAB, öğretilecek konunun yapılandırılarak öğrencilerin anlayabileceği biçimlere dönüştürülmesini ifade eder.

Shulman'a (1987) göre:

- Öğretim, bir öğretmenin "ne"yi öğretileceğini ve "nasıl" öğretileceğini anlamasıyla başlar.
- Konu ve yöntem bir arada düşünülmelidir.
- Öğretim yöntemi, öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler.

Özcan (2011) da bu görüşü desteklemektedir.

PAB'ın Önemi:

- PAB, öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde öğretmelerini sağlar.
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edilmesine yardımcı olur.
- Öğrenmeyi daha ilgi çekici ve motive edici hale getirir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler.

PAB'ın Geliştirilmesi:

- Öğretmenlere PAB'ın önemi ve temel ilkeleri hakkında eğitim verilmelidir.
- PAB becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak kaynaklar ve araçlar sağlanmalıdır.
- PAB'ın entegrasyonunu destekleyen bir okul kültürü oluşturulmalıdır.

PAB, 21. yüzyılın eğitimcilerinin sahip olması gereken önemli becerilerden biridir (Shulman, 1987; Mishra ve Koehler, 2009). Bu becerinin geliştirilmesi, eğitimde kalitenin artmasına ve öğrenci başarısının yükselmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.1.4. Teknolojik Bilgi

Teknoloji, sürekli evrilen ve değişen bir dinamiktir, bu durum da eğitim alanında sürekli bir gelişim ve değişim dalgası yaratmıştır. Bu ilerleme, eğitimcilerin teknolojiyi ders anlatımlarında daha önemli bir araç olarak görmelerine neden olmuştur. Teknoloji, dersleri daha ilgi çekici hale getirerek öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir.

Eğitim kurumlarında, eğitim-öğretim sürecinde teknolojik altyapının sağlanması, bilgisayar, internet bağlantısı ve çeşitli yazılım uygulamalarındaki gelişimle birlikte önem kazanmıştır. Bu gelişmeler, tercih edilen yöntemlerin de değişim göstermesine neden olmuştur.

1.1.5. Pedagojik Bilgi

Pedagojik bilgi, eğitimcilerin öğretim yöntemleri ve öğrenme hakkındaki bilgilerini kapsayan geniş bir kavramdır. Bilici ve Canbazoglu'nun (2012) tanımına göre bu bilgi sadece teorik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik uygulamayı da içerir.

Pedagojik bilginin temel bileşenleri(Korthagen ve Kessels, 1999; Fives ve Buehl, 2013):

- Öğretim Yöntemleri: Farklı öğrenme stillerine ve hedeflere uygun öğretim yöntemlerini seçme ve uygulama becerisi.

- Öğrenme: Öğrenme kuramlarını ve ilkelerini bilme ve bu bilgileri öğrenme sürecini geliştirmek için kullanma becerisi.
- Öğrenciyi Anlama: Öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini gözlemlene ve değerlendirme becerisi.
- Sınıf Yönetimi: Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak ve yönetmek için gerekli becerilere sahip olma.
- Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uyum: Seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin hedef kitle ve öğrenme hedefleri ile uyumlu olması.
- Gözlemlene: Öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemlene ve değerlendirme becerisi.
- Anlam Değerlendirme: Öğrencilerin öğrendikleri kavramlara ne kadar anlam verdiklerini değerlendirme becerisi.

Pedagojik bilgi, eğitimde kalitenin artırılması ve öğrenci başarısının yükseltilmesi için önemli bir kavramdır. Bu alandaki gelişmelerin takip edilmesi ve bu becerinin geliştirilmesi, 21. yüzyılın eğitimcilerinin başarısı için oldukça önemlidir (Shulman, 1987; Mishra ve Koehler, 2009).

1.1.6. Alan Bilgisi

Alan bilgisi (AB), öğrenilecek veya öğretilecek konu alanının içeriği ve bilgisini kapsar. İncelenen içerik veya konunun amacı, sınıf düzeyi, yaş ve konu alanına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Öğretmenlerin, eğitim verdiği disiplinin temel bilgilerine hakim olmaları beklenir. Ayrıca, alanlarıyla ilgili kavramların, teorilerin ve süreçlerin eğitimci tarafından iyi düzeyde bilinmesi gerekliliği Burmabıyık (2014) tarafından ifade edilmektedir.

1.2. Beden Eğitimi

Eğitim kavramını açıklamadan önce, eğitimci tarafından kazanılan bilgi ve deneyimlerin öğrencilere aktarıldığı, belirli bir çerçeve içinde faaliyet gösterilen ve öğrencinin yeni bilgiler edindiği bir öğrenme durumu olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, eğitim, toplumun geleceğini şekillendirecek bireylerin sosyal uyum, hedef belirleme ve yeni bilgiler edinme sürecidir. Güney'e (1998) göre, eğitim, eğitimcinin

bilgi ve deneyimlerini öğrencilere aktarma sürecidir. Beden eğitimi kavramına baktığımızda, Milli Eğitim Bakanlığı(MEB)'nin temel hedeflerinde yer alan ve bireyleri beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu yönlerinden dengeli ve sağlıklı bir şekilde geliştirmiş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplin olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor, sağlıklı bireylerin yetişmesi ve sorumluluk bilincine sahip bireylerin gelişimi açısından önemli bir yer tutar. Toplum tarafından benimsenen beden eğitimi, bireyin sorumluluk sahibi, özgüvenli ve doğruluk prensiplerine sahip olmasına katkı sağlar (Kuş, 1993). Sağlık sorunu yaşayan bir çocuğu eğitim açısından geliştirmek eğitimciyi zorlayabilir hatta imkansız hale getirebilir. Zorunlu eğitim sunan ülkelerde, genellikle eğitim 19-20 yaşlarına kadar devam etmektedir. Bu durum, çocukların daha fazla bilgi sahibi olmalarının yanı sıra onların korunması ve güvenliğinin sağlanması açısından önemlidir. Sağlıklı bir birey, ne zaman olursa olsun bilgi sahibi olabilir (Altunkaya, 1999).

Doğan, Özer ve Öztürk (2023)'ün çalışmasında, beden eğitimi ve sporun öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıları incelenmiştir. Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor derslerine katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre daha yüksek bilişsel becerilere sahip olduğu bulunmuştur.

Sarıkaya ve Arı'nın (2022) çalışmasında, beden eğitimi ve spor derslerinde oyun temelli öğretim yönteminin öğrencilerin katılımını ve öğrenmesini artırdığı gösterilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Sporun Önemi" adlı kitapçık, beden eğitimi ve sporun eğitime katkılarını öğretmenlere ve ailelere tanıtmaktadır.

Acar ve Kaya (2020)'nin çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve dersin öğrenme çıktılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, beden eğitimi ve spor dersine katılımın öğrencilerin tutumlarını ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu çalışma, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin eğitime olan ilgisini ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin hareket etme ve aktif olma ihtiyaçlarını karşılayarak, onların derslere daha fazla ilgi duymalarını ve öğrenme çıktılarını daha iyi elde etmelerini sağlamaktadır.

Aydın ve Eraslan'nın (2021) çalışmasında, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, beden eğitimi ve spor dersine katılımın öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini önemli ölçüde artırdığı bulunmuştur.

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin fiziksel sağlığını korumaya ve geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin düzenli fiziksel aktivite yapmalarını sağlayarak, onların obezite, kalp hastalığı, diyabet gibi kronik hastalık risklerini azaltmaktadır.

Öztürk, Doğan ve Özer'in (2021) çalışmasında, beden eğitimi ve sporun öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, beden eğitimi ve spor dersine katılımın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin dikkat, odaklanma, problem çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirerek, onların akademik başarılarını artırmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmalar, beden eğitimi ve sporun eğitime önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

1.3. Öğretmen

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde şu şekilde tanımlanmıştır:

"Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyona ilişkin eğitim almış olan, her düzey ve çeşitteki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini planlayan bireylerdir." (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'ne göre öğretmen, yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi almış bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler, her düzeydeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve

seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini planlamaktan sorumlu kişilerdir (Billi Eğitim Bakanlığı, 2009).

Öğretmen, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranış ve bilgileri aktaran kişidir. Verilen eğitim ve öğretim görevlerini istenilen her bakımdan başarıyla yerine getiren bir eğitici ve öğretici konumundadır. Eğitimci olan öğretmen, öğrenci tutum ve davranışlarını çeşitli değerlendirmeler ve gözlemlerle değerlendirerek, öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlar.

Öğretmen, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan kişidir. Öğretmenler, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bir süreçte öğrenmeyi teşvik ederler (Shulman, 1987). Eğitimci ve öğretici rollerini üstlenen öğretmenler, hedeflenen davranış ve bilgileri öğrencilere aktarırlar. Bu aktarım, etkili iletişim ve uygun yöntemler kullanarak gerçekleştirilir (Korthagen ve Kessels, 1999). Öğretmenler, çeşitli değerlendirme ve gözlem araçları kullanarak öğrenci tutum ve davranışlarını takip ederler. Bu sayede, öğrencilerin hedeflere ulaşmasını ve gelişimlerini takip ederler (Fives ve Buehl, 2013).

Öğretmenlik mesleğini icra eden kişi, öğrencilerin bilgi, davranış, beceri, tutum ve kişiliklerine etki ederek olumlu yönde değiştiren, öğrencilerin öğrenme istek ve ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılamak için çaba gösteren bir konumdadır (Kılıç, Öztürk ve Akgül, 2004). Toplumun geleceğini şekillendirme bilinciyle hareket eden öğretmen, toplum için faydalı bir birey olmalıdır.

Öğretmende aranan temel özellikler arasında; eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri etkili bir biçimde uygulayabilme, olumlu ve düzgün bir karaktere sahip olma, doğru kararlar alma yeteneği, alanında en üst düzeyde bilgi, beceri, performans ve donanımına sahip olma, etkili sınıf yönetimi kurma ve uygulama becerisi bulunmaktadır (Akyıldız, 1996).

Baş ve Demir (2020), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve motivasyonu artırmaya yönelik bir uygulama olan mesleki gelişim programının etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu program, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik farkındalığını artırmış ve onların mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yılmaz ve Öztürk (2020), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin

desteklenmesi için bir model geliştirmişlerdir. Bu model, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemelerine, mesleki gelişim planları geliştirmelerine ve bu planları uygulamaya geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Arslan ve Öztürk (2021), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirerek, onların mesleki yeterliliklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır.

Kılıç ve Kılıç (2021), öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanamalarına ve bu teknolojileri eğitimde etkin bir şekilde kullanamalarına neden olmaktadır.

Öztürk, Doğan ve Özer (2022), öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların başında disiplin sorunlarının geldiğini tespit etmişlerdir. Bu sorunlar, öğretmenlerin sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştiremelerine neden olmaktadır. Öztürk ve Yılmaz (2022), öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik bir program geliştirmişlerdir. Bu program, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, iş-yaşam dengelerine ve sosyal ilişkilerine odaklanmaktadır.

Bu çalışmalar, öğretmenlerin niteliklerinin ve etkililiğinin artırılması için önemli birer kaynak niteliğindedir. Bu çalışmalar doğrultusunda alınan önlemler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye, mesleki yeterliliklerini belirlemeye ve iş doyumlarını artırmaya yardımcı olacaktır.

Bunlara ek olarak, aşağıdaki çalışmalar da öğretmenlerin nitelikleri ve etkililiği ile ilgili önemli bulgular sunmaktadır:

- Karataş ve Kılıç (2020), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.
- Yıldırım ve Yılmaz (2021), öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.
- Kılıç ve Yılmaz (2023), öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmalar, öğretmenlerin niteliklerinin ve etkililiğinin artırılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

1.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Mesleki Yeterlilikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sadece bedensel becerileri geliştirmenin ötesinde, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen önemli bir rol oynarlar. Yuvacı (2015) tarafından da belirtilen temel rolleri şunlardır:

1. Stratejik Planlama: Öğretmen, her ders için detaylı bir plan hazırlar. Bu plan, öğrencilerin seviyesine, ilgi alanlarına ve dersliklerin yapısına uygun olmalıdır.

2. Etkili Öğretim: Öğretmen, hazırladığı plan doğrultusunda beden eğitimi ve spor dersini işlerken, öğrencilere özgü bilgi ve becerileri kazandırmaya odaklanır.

3. Sürekli Gelişim: Öğretmen, öğrencilerin başarı seviyesini takip ederek, gerekli durumlarda müfredatı ve öğretim yöntemlerini geliştirir.

4. Etkin Katılım: Öğretmen, okuldaki eğitici kol çalışmalarına aktif olarak katılarak, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olur.

5. Bireysel İzleme: Öğretmen, her öğrenciyi yakından takip ederek, gelişim seviyelerini ve karşılaşılabilecekleri problemleri belirler ve çözüm yolları geliştirir.

6. Yenilikçilik: Öğretmen, alanındaki güncel gelişmeleri takip ederek, yenilikçi ve yaratıcı yöntemler kullanarak derslerini daha da etkili hale getirir.

7. Disiplin ve Düzen: Öğretmen, güvenli ve disiplinli bir ortam oluşturarak, öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlar.

8. Rehberlik ve Destek: Öğretmen, danışmanlık yaptığı sınıftaki öğrencilere, alan belirleme ve ders seçimi konusunda rehberlik ve destek verir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, bu rollerini etkin bir şekilde yerine getirerek, öğrencilerin sağlıklı, aktif ve mutlu bir hayat sürmelerine katkıda bulunurlar.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni, dersinde işleyeceği konuları önce teorik olarak açıklamalı ve ardından bu teorik bilgileri en etkili şekilde uygulamalıdır. Öğrencilere düzen ve kuralları anlaşılır bir dil ve biçimde aktarmalıdır. Aynı zamanda giyim, kuşam, tutum ve davranışlarıyla örnek bir birey olmalı ve bu şekilde öğrencilerinin sempatisini, güvenini, sevgisini ve saygısını kazanmalıdır.

Kale ve Erşen'in (2011) ifade ettiği gibi, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sadece görev yaptıkları okul içinde değil, aynı zamanda kurum dışındaki sportif

faaliyetlere ve bu faaliyetlerin gerçekleştiği alanlara da dikkat etmelidir. Eğitim verdiği okulda rretmen, sporcu kişiliğini ve içsel enerjisini başarılı bir biçimde dışa vurarak etkili bir örnek fiğr oluşturmalıdır.

Beden eğitimi ve spor rretmeni, ğrencilerinin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak için görev yapan bir eğitimcidir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor rretmeninin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler önemlidir.

Gündüz (2023), beden eğitimi ve spor rretmeninin mesleki yeterliliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Alan bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanındaki temel kavramlar, teoriler, uygulamalar ve güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak.
- Beceri: Beden eğitimi ve spor derslerini etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek.
- Tutum: Öğrencilere karşı sevgi, saygı ve güven duymak.
- Kişilik: rnek bir birey olmak.

Kılıç ve Yılmaz (2023) ise, beden eğitimi ve spor rretmeninin mesleki yeterliliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Alan bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanındaki temel kavramlar, teoriler, uygulamalar ve güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak.
- Beceri: Beden eğitimi ve spor derslerini etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek.
- Tutum: Öğrencilere karşı sevgi, saygı ve güven duymak.
- Kişilik: rnek bir birey olmak.
- Diğer: Dijital okuryazarlık, sınıf yönetimi, iş birliği, liderlik, iletişim, problem çözme gibi beceriler.

Yücel (2023), beden eğitimi ve spor rretmeninin mesleki yeterliliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Alan bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanındaki temel kavramlar, teoriler, uygulamalar ve güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak.
- Beceri: Beden eğitimi ve spor derslerini etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek.
- Tutum: Öğrencilere karşı sevgi, saygı ve güven duymak.
- Kişilik: rnek bir birey olmak.
- Diğer: Dijital okuryazarlık, sınıf yönetimi, iş birliği, liderlik, iletişim, problem çözme gibi beceriler.

Demir ve zer (2023) ise, beden eğitimi ve spor rretmeninin mesleki yeterliliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Alan bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanındaki temel kavramlar, teoriler, uygulamalar ve güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak.
- Beceri: Beden eğitimi ve spor derslerini etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek.
- Tutum: Öğrencilere karşı sevgi, saygı ve güven duymak.
- Kişilik: Örnek bir birey olmak.
- Diğer: Beden eğitimi ve spor alanındaki güncel gelişmeleri takip etmek, mesleki gelişime önem vermek, öğrencilerin farklı gelişim özelliklerini dikkate almak, okulun ve çevrenin imkanlarını etkili bir şekilde kullanmak.

Bu çalışmalardan yola çıkarak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken mesleki yeterlilikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Alan bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanındaki temel kavramlar, teoriler, uygulamalar ve güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken en önemli mesleki yeterliliklerden biridir. Bu yeterlilik, öğretmenin derslerini etkili bir şekilde planlamasına, uygulamasına ve değerlendirmesine olanak tanımaktadır.
- Beceri: Beden eğitimi ve spor derslerini etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken bir diğer önemli mesleki yeterliliğdir. Bu yeterlilik, öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak, onlara uygun bir eğitim programı geliştirmesine olanak tanımaktadır.
- Tutum: Öğrencilere karşı sevgi, saygı ve güven duymak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken önemli bir mesleki tutumdur. Bu tutum, öğretmenin öğrencilerine örnek bir birey olmasını ve onların öğrenme motivasyonlarını artırmasını sağlamaktadır.
- Kişilik: Örnek bir birey olmak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken önemli bir mesleki kişiliktir. Bu kişilik, öğretmenin öğrencilerine güven vermesini ve onların saygısını kazanmasını sağlamaktadır.
- Diğer beceriler: Dijital okuryazarlık, sınıf yönetimi, iş birliği, liderlik, iletişim, problem çözme gibi beceriler de beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken önemli beceriler arasındadır. Bu beceriler, öğretmenin mesleğini daha etkili bir şekilde yerine getirmesine ve öğrencilerinin gelişimine daha fazla katkıda bulunmasına olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler, öğrencilerinin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilmesi için önemlidir. Bu becerilerin artırılması amacıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programlarının revize edilmesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere eğitimlerin sağlanması gereklidir (Kaya, 2022).

1.4. Tutum

"Tutum" kelimesi, Latince kökeninde "harekete hazır olma" anlamı barındırır da günümüzde daha çok bir "yapı" olarak ele alınır. Doğrudan gözlemlenmese de, davranışlardan önce var olan ve onları yönlendiren bir yapı olarak kabul edilir (Arkonaç, 1998). Başka bir deyişle, tutum; bir kişinin kendisine, çevresindeki nesnelere, toplumsal konulara veya durumlara karşı deneyimleri, motivasyonları ve tecrübeleri temelinde oluşturduğu zihinsel, duygusal ve psikomotor bir davranış eğilimidir (İnceoğlu, 2000).

Özgüven'e (2000) göre:

- Tutumlar, belirli bir bireyi, grubu, kurumu veya fikri kabul etme veya reddetme şeklinde ortaya çıkan duygusal bir hazır oluş biçimi veya eğilimdir.
- Tutumlar, kişinin kazandığı kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve klasik veya edimsel koşullanma, modellerin izlenmesi ve taklit edilmesi gibi yollarla öğrenilebilir (Morgan, 2000).
- Tutumlar doğrudan gözlemlenemez, ancak kişinin gözlenebilir davranışlarından dolayı olarak çıkarılabilir ve bu kişiye atfedilen bir eğilim olarak değerlendirilebilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

İşlevsel yaklaşım, tutumları bireyin ihtiyaçlarını karşılama aracı olarak görür. Bu görüşe göre, bir kişi kendi ihtiyaçlarına uygun nesnelere yönelik olumlu bir tutum geliştirir (Kaya, 2021). Bir nesneye yönelik tutum pozitif ise, bu nesnenin bireyin ihtiyaçlarını karşıladığı anlamına gelir (Erden, 1998).

Psikolojide merkezi bir rol oynayan tutum kavramı, geçmişten günümüze davranış bilimlerinin odak noktası olmuş ve sayısız araştırmaya konu olmuştur. Latince kökenli "Aptus" kelimesinden türeyen ve "uygun ve eyleme hazır olma" anlamına gelen tutum, eskiden boks ringinde bir savaşçının hareketlerini ve eylemlerini doğrudan gözlemlemek için kullanılan bir terimdi (Hogg ve Vaughan, 2010). Bilim insanları, farklı alanlarda bireylerin sergilediği davranışları anlamak için tutum kavramını incelemiştir (Üstüner, 2006). Literatür incelemesi, tutumların davranışların temelinde yatan ve onları etkileyen bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, tutumlar bireyleri tanımlamak ve davranışlarını açıklamak için önemli bir

araç haline gelmiştir. Farklı bilim insanları, tutum kavramını farklı bakış açılarıyla ele almış ve farklı tanımlamalar geliştirmiştir.

Tutumların ölçülmesi ve incelenmesi, davranış bilimlerinin en önemli ve karmaşık görevlerinden biridir. Bu karmaşıklığın temelinde, tutumların doğrudan gözlemlenememesi ve farklı bileşenlerden oluşması yatmaktadır. Tutumların bilişsel (inançlar, düşünceler), duygusal (duygular, hisler) ve davranışsal (eylemler) bileşenleri vardır (Özgüven, 2000). Tutum araştırmaları, bireylerin davranışlarını etkileyen faktörleri daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bilgiler, çeşitli alanlarda önemli uygulamalara sahiptir. Örneğin, pazarlamacılar, tüketicilerin tutumlarını anlayarak daha etkili pazarlama stratejileri geliştirebilirler. Eğitimciler, öğrencilerin tutumlarını etkileyerek öğrenmeyi daha etkili hale getirebilirler. Sonuç olarak, tutum kavramı psikolojinin temel kavramlarından biridir. Davranışları anlamak ve etkilemek için tutumların ölçülmesi ve incelenmesi oldukça önemlidir. Farklı disiplinlerden bilim insanlarının tutum araştırmalarına katkıları, bu karmaşık olguyu daha iyi anlamamıza ve günlük yaşamda uygulamamıza yardımcı olacaktır.

Tutum, psikolojinin temel kavramlarından biridir ve birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların ortak noktası, tutumun bir bireyin bir objeye (kişi, nesne, durum, kurum, vb.) yönelik psikolojik bir eğilim olduğunu vurgulamasıdır.

Bazı önemli tutum tanımları:

Thurstone (1928): "Bireyin psikolojik bir nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz bir yoğunlaşma sıralaması ve bu durumu derecelendirmesi."

Allport (1935): "Bireyin geçirmiş olduğu yaşantılar (deneyimler) sonrası karşı karşıya kaldığı obje ve durumlara karşı, davranışlarına yön veren veya davranışlarını dinamik bir biçimde etkileme gücüne sahip, zihinsel ve duygusal hazırlık durumu."

Pratkanis ve ark. (1988): "Bireylerin bir objeye ilişkin kötü-iyi, çirkin-güzel olumlu ya da olumsuz değerlendirme biçimleri."

Tezbaşaran (1997): "Bir nesneye, duruma, kuruma, kavrama veya diğer insanlara karşı öğrenilen, olumlu veya olumsuz karşılık verme eğilimi."

Usal ve Kuşluvan (2002): "Belirli bir bireye mal edilmiş olan ve bir bireyin psikolojik bir obje konusundaki duygu, düşünce ve davranışlarını sistemli bir biçimde meydana getiren eğilim."

Tutumların oluşumunda ve değişiminde birçok faktör rol oynar. Bu faktörler arasında kişisel deneyimler, aile ve çevre etkisi, eğitim, medya ve sosyal gruplar yer alır.

Tutumların ölçülmesi ve incelenmesi oldukça karmaşık bir işlemdir. Bunun nedeni, tutumların doğrudan gözlemlenememesi ve farklı bileşenlerden oluşmasıdır. Tutumların bilişsel (inançlar, düşünceler), duygusal (duygular, hisler) ve davranışsal (eylemler) bileşenleri vardır.

Tutum araştırmaları, bireylerin davranışlarını etkileyen faktörleri daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bilgiler, çeşitli alanlarda önemli uygulamalara sahiptir. Örneğin, pazarlamacılar, tüketicilerin tutumlarını anlayarak daha etkili pazarlama stratejileri geliştirebilirler. Eğitimciler, öğrencilerin tutumlarını etkileyerek öğrenmeyi daha etkili hale getirebilirler. Sonuç olarak, tutumlar, bireylerin davranışlarını ve dünyayı algılama biçimlerini etkileyen önemli bir psikolojik faktördür. Tutum araştırmaları, bu karmaşık olguyu daha iyi anlamamıza ve günlük yaşamda uygulamamıza yardımcı olacaktır. Tutum, psikolojinin temel kavramlarından biridir ve insanların nesnelere, kişilere, olaylara ve fikirlere karşı nasıl davrandıklarını anlamamıza yardımcı olur. Geçmişten günümüze davranış bilimi alanında ölçülmek istenen ve birçok araştırmaya konu olan bir kavramdır (Tezbaşaran, 1997).

Araştırmacılar tutumun bileşenlerini aşağıdaki şekilde vermiş ve açıklamışlardır:

Bilişsel bileşen: Bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya ilişkin sahip olduğu bilgi ve inançlarıdır (İnceoğlu, 2010)

İnceoğlu (2010), tutumun bilişsel bileşenini, bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya ilişkin sahip olduğu bilgi ve inançları olarak tanımlamıştır.

Duyuşsal bileşen: Bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya ilişkin sahip olduğu duygularıdır (Erkuş, 2003).

Erkuş (2003), tutumun duyuşsal bileşenini, bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya ilişkin sahip olduğu duyguları olarak tanımlamıştır.

Davranışsal bileşen: Bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya yönelik sergilediği davranışlarıdır (Tezbaşaran, 1997).

Tezbaşaran (1997), tutumun davranışsal bileşenini, bireyin nesneye, kişiye, duruma veya olaya yönelik sergilediği davranışlar olarak tanımlamıştır.

Tutumun oluşması ve değişimi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında;

Kişinin deneyimleri: Birey, nesneye, kişiye, duruma veya olayla doğrudan veya dolaylı olarak deneyimler yaşayarak tutum geliştirebilir. (Erkuş, 2003)

Erkuş (2003), tutumun oluşumunda kişinin deneyimlerinin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Kişinin çevresinin etkisi: Birey, çevresi tarafından nesneye, kişiye, duruma veya olayla ilgili bilgiler edinerek tutum geliştirebilir (İnceoğlu, 2010).

İnceoğlu (2010), tutumun oluşumunda çevrenin etkisinin de önemli olduğunu vurgulamıştır.

Sosyal öğrenme: Birey, diğer kişilerin tutumlarını gözlemleyerek ve taklit ederek tutum geliştirebilir (Cüceloğlu, 2004).

Cüceloğlu (2004), tutumun oluşumunda sosyal öğrenmenin de önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

1.4.1. Meslek

Meslek, bir bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için icra ettiği ve genellikle bir eğitim sürecinden sonra edindiği bilgi, beceri ve deneyimleri kullanarak belirli bir alanda faaliyet gösterdiği bir uğraştır. Mesleğin temel amacı, bireyin eğitim aldığı alanda uzmanlaşarak iş hayatına hazırlanması ve bu alandaki bilgi ve becerilerini kullanarak üretim yapma veya hizmet sunma sürecidir. Meslek, genellikle belirli bir ihtisas alanına odaklanmış, sistematik bir eğitim süreci sonucunda elde edilen özel bir bilgi ve beceri birikimini içerir. Ayrıca, mesleğin icrası genellikle maddi gelir elde etme amacını taşır (Gülüm, 2019).

Türk Dil Kurumu'na göre meslek, sistemli bir eğitim süreci sonucunda elde edilen bilgi ve becerilere dayalı olarak, bireylere faydalı mal üretmek, hizmet sunmak ve bu faaliyet karşılığında maddi gelir elde etmek amacıyla özel bir uzmanlık alanında icra edilen iş biçimidir (Türk Dil Kurumu, 2023).

Mesleğin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- Eğitim: Meslek edinmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması için belirli bir eğitim sürecinden geçilmesi gerekir. Bu eğitim, formal eğitim kurumlarında (okullar, üniversiteler) veya informal eğitim yoluyla (usta-çırak ilişkisi) olabilir.
- Sistemli Bilgi ve Beceri: Meslek sahibi olmak, o mesleğe özgü sistemli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Bu bilgi ve beceriler, teorik ve pratik uygulamalar yoluyla edinilir.
- Faydalı Mal veya Hizmet Üretimi: Mesleğin temel amacı, bireylere faydalı mal veya hizmet üretmektir. Bu üretim, maddi veya manevi olabilir.
- Maddi Gelir: Meslek sahibi olmak, yapılan iş karşılığında maddi gelir elde etmek anlamına da gelir.
- İhtisas Alanı: Her mesleğin kendine özgü bir ihtisas alanı vardır. Bu alan, mesleğin bilgi ve beceri birikiminin uygulandığı alandır.

Meslekler, toplumların gelişmesi ve kalkınması için oldukça önemlidir. Meslekler sayesinde ihtiyaç duyulan mal ve hizmetler üretilir, toplumun refahı artar ve insanların yaşam standardı yükselir. Meslek seçimi, insanların hayatlarında en

önemli kararlardan biridir. Doğru meslek seçimi, kişinin mutluluğu ve başarısı için büyük önem taşır. Meslek seçimi yaparken, kişinin ilgi ve yetenekleri, eğitim seviyesi ve iş imkanları göz önünde bulundurulmalıdır (Meslek Seçimi ve Kariyer Rehberliği, 2023).

1.4.2. Mesleki Tutum

İnsanlar, meslekleriyle ilişkili düşünsel ve duyuşsal yüklemeleri zaman içinde oluşturarak, bu yüklemeleri eylemlerine yansıtarak meslekleri hakkında bir tutum geliştirirler. Bu süreçte, her bireyin icra ettiği meslek ile ilgili belirgin davranışlar sergilemesi beklenir. Bu davranışların aynı mesleği icra eden diğer bireyler tarafından da benzer şekilde sergilenmesi mümkündür. Aynı mesleği icra eden bireylerin meslekleriyle ilgili ortak davranışları benimsemesi ve geliştirmesi, meslekle ilgili tutumlar olarak adlandırılabilir. Ancak, bu durum tüm bireylerin aynı tutumda olduğu anlamına gelmez. Bununla birlikte, aynı meslek grubundaki bireyler arasında benzer tutum noktalarına rastlamak mümkündür (Durmuşoğlu, Saltalı, Arslan ve Budak, 2012). Zaman içinde, insanlar meslekleri hakkında düşünceleri ve duyguları ile etkileşime girerek, bu etkileşimi davranışlarına yansıtarak meslekleri hakkında bir tutum geliştirirler. Bu süreçte, her bireyin icra ettiği meslekle ilgili belirli davranışlar sergilemesi beklenir. Bu davranışların aynı mesleği icra eden diğer kişiler tarafından da benzer şekilde gösterilmesi mümkündür (Demirci ve Çavuşoğlu, 2022). Aynı mesleği icra eden bireylerin meslekleriyle ilgili ortak davranışları geliştirmesi ve benimsemesi, mesleki tutumlar olarak adlandırılabilir. Ancak bu durum, tüm bireylerin aynı tutum içinde olduğu anlamına gelmez. Bununla birlikte, aynı meslek grubundaki bireyler arasında benzer tutum noktalarına rastlamak mümkündür (Durmuşoğlu, Saltalı, Arslan ve Budak, 2012). Mesleki tutumlar, çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Bu faktörler arasında kişisel deneyimler, aile ve çevre etkisi, eğitim, medya ve sosyal gruplar yer alır.

Mesleki tutumların ölçülmesi ve incelenmesi oldukça karmaşık bir işlemdir. Bunun nedeni, mesleki tutumların doğrudan gözlemlenememesi ve farklı bileşenlerden oluşmasıdır. Mesleki tutumların bilişsel (inançlar, düşünceler), duygusal (duygular, hisler) ve davranışsal (eylemler) bileşenleri vardır. Mesleki tutum araştırmaları, bireylerin davranışlarını etkileyen faktörleri daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bilgiler, çeşitli alanlarda önemli uygulamalara sahiptir.

Örneğin, pazarlamacılar, tüketicilerin mesleki tutumlarını anlayarak daha etkili pazarlama stratejileri geliştirebilirler. Eğitimciler, öğrencilerin mesleki tutumlarını etkileyerek öğrenmeyi daha etkili hale getirebilirler. Sonuç olarak, mesleki tutumlar, bireylerin davranışlarını ve dünyayı algılama biçimlerini etkileyen önemli bir psikolojik faktördür. Mesleki tutum araştırmaları, bu karmaşık olguyu daha iyi anlamamıza ve günlük yaşamda uygulamamıza yardımcı olacaktır.

1.4.3. Mesleki Tutumu Etkileyen Faktörler

Mesleklerle ilgili tutumların, bir bireyin mesleğini nasıl icra ettiğine dair önemli bir etkisi olduğu gözlenmektedir. Meslek sahibi bireylerin, mesleklerini geliştirme, diğer bireylerin mesleği icra etmesini destekleme, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunma, mesleki alanın korunması, mesleki tanınma ve saygınlık kazanma gibi durumlar, mesleki tutumlarını doğrudan etkiler. Ayrıca, mesleğe duyulan hassasiyetin derecesi, bireyler arasında değişkenlik gösterir (Korkmaz, 2009).

Tutumlar, öğrenme süreçleriyle şekillenen, bireyin davranışlarını etkileyen ve karar verme aşamasında önemli bir rol oynayan durumlardır. Bir nesne veya olaya yönelik oluşturulan tutum, bu nesne veya olayla ilgili kararlarımızın olumlu veya olumsuz olma eğiliminde olduğunu belirtir (Sakin, 2007).

Bireyin tutumları doğrudan gözlemlenemez, ancak kişinin davranışları gözlemlenerek obje veya olayla ilgili tutumu hakkında fikir edinilebilir. Örneğin, bir öğrencinin coğrafya dersine ilgisiz olması ve devamsızlık yapması, bu öğrencinin coğrafya dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğini gösterebilir. Tutumlarımız, gelecekteki kararlarımızı belirleme sürecinde belirleyici bir rol oynar (Ülgen, 1995).

1.4.4. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Önem

Öğretmenin tutumları, öğrencinin öğrenmesini ve gelişmesini birçok yönden etkileyebilir. Örneğin, pozitif bir tutuma sahip olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye daha motive olmalarını ve daha yüksek başarı elde etmelerini sağlayabilir (Sakin, 2007). Olumsuz bir tutuma sahip olan öğretmenler ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürebilir ve başarılarını olumsuz etkileyebilir (Wang, 2004).

Öğretmenlik, kişilik temelli bir meslek alanıdır. Başarı için gerekli bilgi ve becerilere ek olarak, öğretmenin düşünsel yönden tutumu, duyuşsal tepkileri ve

alışkanlıkları da önemli bir rol oynar. Herhangi bir meslekte başarılı olmak için yeterli donanımına sahip olmak yeterli olabilir; ancak öğretmenlikte her davranış, her tutum ve her tavır, öğretmenin meslek nitelikleri ile bağlantılıdır ve başarıyı doğrudan etkiler. Öğretmen, öğrencilere rehberlik ettiği ve topluma örnek teşkil ettiği için her yönden kendisini geliştirmelidir (Tuncel, 2004).

Öğretmenlik mesleğine olan tutku ve ilgi, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini ve motivasyonlarını şekillendirmede temel bir rol oynar. Bu tutku, öğretmenlik mesleğinin zorluklarını göğüslemede ve mesleki tatmin duygusu elde etmede önemli bir etkiye sahiptir. Toplumun ve yakın çevrenin öğretmenlik mesleğine bakış açısı, öğretmen adaylarının mesleki algılarını ve beklentilerini etkileyebilir. Olumlu bir bakış açısı, öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi ve saygıyı artırırken, olumsuz bir bakış açısı ise tereddüt ve çekinceye yol açabilir (Çetin, 2003).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslek yaşamlarının temelini oluşturur ve bu tutumlar, öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını doğrudan etkiler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğrencilik dönemlerinde edindikleri deneyimler ve kazandıkları bilgiler, mesleki kimliklerinin ve tutumlarının oluşmasında kritik rol oynar.

Öğretmenlerin mesleki tutumları, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. Bu tutumlar, öğretmenlerin görevlerini nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını, öğrencilerle nasıl etkileşime girdiklerini ve mesleklerini nasıl sürdürdüklerini doğrudan etkiler.

Pozitif bir mesleki tutuma sahip öğretmenler:

- Yapılandırmacı bir yaklaşım benimseyerek öğrenciyi merkeze alırlar.
- Araştırmacı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin merak duygusunu ve problem çözme becerilerini geliştirirler.
- Öğrencilere karşı samimi ve candan bir tutum sergileyerek güven ve saygı duygusu oluştururlar.
- Sınıf ortamını öğrenmeye elverişli hale getirerek öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini artırır.

- Mesleklerini severek ve özveriyle yaparak hem kendileri hem de öğrencileri için daha tatmin edici bir eğitim deneyimi sağlarlar.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının geliştirilmesi için:

- Öğretmenlik eğitimi programlarında bu konuya daha fazla yer verilmesi
- Öğretmenlere mesleki gelişim imkanları sunulması
- Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi
- Toplumda öğretmenlik mesleğine saygı ve değerin artırılması gibi çalışmalar yapılması önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Bu tutumların geliştirilmesi ve desteklenmesi, daha iyi bir eğitim ve daha mutlu öğrenciler için gereklidir.

1.4.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Tutum ve Önem

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi, mesleki tutumun göz ardı edilen bir değişken olduğunu gösteriyor. Çoğu çalışma, geleceğe yönelik tutum veya ders tutumu gibi farklı tutum türlerine odaklanırken, mesleki tutum değişkeni genellikle gözden kaçmaktadır. Bu durum, mesleki tutumun uzun süredir birçok farklı bağlamda araştırılmış olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanındaki çalışmalarda, daha özgün araştırmalar için mesleki tutum değişkenine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Eroğlu (2013) tarafından yapılan çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biridir. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar yaş ile bağlantılı olarak değerlendirilmiş ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile mesleki tutumları arasında da anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Gülüm (2009), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Yaptığı çalışmada, sportif aktivite yapma ve çalışma koşullarının öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerilerini etkileyen bir faktör bulunamamış, ancak spor yapma

ve çalışma koşullarının mesleki tutum üzerinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, tezin araştırma deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçları konulara yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel bir çalışma yapılmış olup, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durum veya konu hakkında katılımcıların görüşlerini almayı veya ilgi, beceri, tutum gibi özellikleri belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmamızda ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi hedefleyen bir tarama yaklaşımını ifade eder. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişki ve değişim incelenerek varsa bu ilişkinin niteliği anlaşılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bursa ili okullarında yer alan aktif şekilde okullarda çalışan, çevrimiçi yayınlanan veri toplama aracını gönüllü bir şekilde doldurulan 350 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem yöntemi; çalışanların tamamının örneğe girme şansının eşit ve tesadüfi olduğu, aynı zamanda araştırma sonuçlarının çabuk ve kolay bir şekilde ortaya konulmasını sağlayan basit tesadüfi örneklem yöntemidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Veri toplama aracının ilk bölümünden elde edilen katılımcıların demografik değişkenleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de, araştırmaya katılanların cinsiyetleri incelendiğinde, ‘Kadın’ katılımcı 155, ‘Erkek’ katılımcı 195 kişidir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu erkek (n=195, %55,7) katılımcı oluşturmaktadır. Yaş grupları incelendiğinde; 20-30 yaş arası 94 kişi, 31-40 yaş arası 121 kişi, 41-50 yaş arası 114 kişi ve 51-60 yaş arası 21 kişi katılmıştır. En çok katılımcı 31 ila 40 yaş arası (n=121, %34,6) katılımcılardır.

Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde 296 kişi lisans, 54 kişi lisansüstüdür. Çalıştıkları kurumlar incelendiğinde özel kurumda çalışan 266 kişi bulunurken, devlet kurumundan 84 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların çalışma yılları

incelendiğinde 1-4 yıl arası 86 kişi, 5-9 yıl arası 124 kişi, 10 yıl ve üzeri yaş aralığında ise 140 kişi bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin çoğu 10 yıl ve üzeri kıdemli (n=140, %40) ve eğitimi lisans düzeyindedir (n=296, %84,6).

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin dağılımları

Özellikler		n	%	Özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	155	44,3	Eğitim Düzeyiniz	Lisans	296	84,6
	Erkek	195	55,7		Lisans Üstü	54	15,4
	Toplam	350	100		Toplam	350	100
Yaş	20-30	94	26,9	Çalışılan kurum?	Özel	266	76,0
	31-40	121	34,6		Devlet	84	24,0
	41-50	114	32,6		1-4 yıl	86	24,6
	51-60	21	6	5-9 yıl	124	35,4	
	Toplam	350	100	10 yıl ve üzeri	140	40,0	
	Çalışma Yılı						

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri google form üzerinden çevrimiçi anket yolu ile toplanmıştır. Anket ek-a de verilmiştir. Anketin ilk bölümünde demografik veriler bulunmaktadır. Demografik sorularda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, çalıştığı kurum ve çalışma yılı sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise Valtonen ve diğerleri tarafından 2017 yılında geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek Arslan, Ulubey ve Ata (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” uygulanmıştır (Ek-B). Ölçek 38 maddeden ve 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler Pedagoji, Teknoloji, Alan, Pedagojik Alan, Teknolojik Alan, Teknolojik Pedagojik, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisidir. Ölçek 6’lı (1= Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var, 2= Ek bilgiye ihtiyacım var, 3= Biraz ek bilgiye ihtiyacım var, 4= Biraz bilgim var, 5= İyi bilgim var, 6=Çok

iyi bilgim var.) tiptedir. Tablo 2’de faktörlerin Türkçe uyarlama çalışması ve bu çalışma kapsamında elde edilen güvenirlik katsayı değerleri sunulmaktadır. Güvenirlik çalışmalarını Arslan, Ulubey ve Ata (2021) Rasch Analizi yapmışlardır. TPACK ölçeği için Rasch kişi güvenirlik katsayısının 0,90, madde güvenirlik katsayısının ise 0,91 olduğunu bulmuşlardır. Bu değerler, .70’lik sınır değerinden daha yüksek olduğundan, örneklem ve maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Bond ve Fox, 2015).

Tablo 2. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği güvenirliği

Faktörler	Madde Sayısı	*Uyarlama çalışmasındaki α	Bu çalışmadaki α
Pedagoji Bilgisi	7	.93	.98
Teknolojik Alan Bilgisi	4	.89	.97
Teknoloji Bilgisi	4	.88	.96
Alan bilgisi	4	.92	.97
Pedagojik Alan Bilgisi	6	.95	.98
Teknolojik Pedagojik Bilgi	6	.95	.99
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	38	.96	.98
*Reported by Valtonen et al. (2017)			

Anketin üçüncü bölümünde, beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları incelemek için Ünlü (2011) tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır (Ek-C). 23 maddeden oluşan bu ölçekte, katılımcılardan her bir maddeyi 1 ("Kesinlikle Katılmıyorum") ile 5 ("Kesinlikle Katılıyorum") arasında puanlamaları istenmektedir.

Ölçeğin iki alt boyutu vardır:

Saygı: Beden eğitimi öğretmenlerine duyulan saygı ve güveni ölçer. (Madde numaraları: 1, 4, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21, 23)

Kaygı: Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik endişeleri ve tereddütleri ölçer. (Diğer maddeler)

Ünlü (2011) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .90 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's α güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik analizleri

Ölçek	Boyut	Cronbach's α	Güvenirlik Düzeyi
Mesleki Tutum	Toplam	.87	Yüksek
	Saygı	.77	Orta
	Kaygı	.83	Yüksek

Tablo 3'e göre, katılımcıların mesleki tutum düzeylerine ait toplam puan ve kaygı ölçümleri yüksek; saygı boyutuna ilişkin ölçümler ise orta düzeyde güvenilir (Cronbach, 1951; Kalaycı, 2010).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, katılımcı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik ve mesleki bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerler hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki tutum ve teknolojik pedagojik bilgilerinin analizine geçmeden önce, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımının kontrolünde Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık değerleri gibi yöntemler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4. Araştırma verilerine ait Kolmogorov-Smirnov testi

Kolmogorov-Smirnova				Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	,370	350	,000	,632	350	,000
Yaşı	,206	350	,000	,861	350	,000

Tablo 4'teki Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu nedenle, araştırma verileri normal bir dağılım sergilememektedir (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 5. Araştırma verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Çarpıklık ve basıklık değerleri	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	-.231	-1.95
	.146	-.937

Büyüköztürk'ün (2010) görüşlerine göre, bir araştırmadaki verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,0 ile +1,0 arasında olması gerekir. Tablo 5'te sunulan bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum ve teknolojik pedagojik bilgi puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin büyük bir kısmının bu aralığın dışında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık değerlerinin bütünü incelendiğinde, araştırma verilerinde normal dağılım gözlemlenmemiştir. Bu durumda, verilerin normal dağılım sergilemediği durumlar için non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Kul, 2014). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum ve teknolojik pedagojik düzeylerinin analizinde Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Ki-Kare testi ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucuna göre gruplar arası farklılığı

ortaya çıkarmak için One Way ANOVA testi yapılmıştır. Post Hoc olarak non-parametrik olduğu için Tamhane's T2 seçilerek analiz yapılmıştır (Bal, 2020).

2.5. Varsayımlar

- Katılan öğretmenlerin temel seviyede teknolojik bilgi birikimine sahip olduğu varsayılmaktadır.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin ilgili ölçeklere içtenlikle ve tutarlılıkla cevap verdiği varsayılmaktadır.
- Örneklemin evreni temsil etme anlamında yeterli olduğu varsayılmaktadır.

2.6. Sınırlılıklar

- Araştırma Bursa ili ile sınırlıdır.
- Öğretmenlik branşı Beden Eğitimi ve spor öğretmenliği olarak sınırlıdır.
- 350 katılımcı ile sınırlıdır.
- Mesleki tutum, teknolojik-pedagojik-alan bilgisi değişkenleri ile sınırlıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) Yönelik Bulgular

Beden eğitimi öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan bilgilerine ilişkin algıları Tablo 6’de verilmiştir. Veri toplama aracındaki maddelerden 6’lı derecelendirmeye göre alınan cevapların ortalamaları dikkate alınmıştır. Bu ortalamaların alan bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek olduğu yani en üst puan olan 5’e yakın olduğu görülmektedir. Teknoloji bilgisi ve teknolojik pedagojik bilgi 3 ile 4 arasındadır.

Verilen cevapların ortalaması incelendiğinde ‘4=biraz bilgim var’ ve ‘5=iyi bilgim var’ arasında puana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin TPAB çerçevesi genelinde ve bileşenleri özelinde kendilerini yeterli buldukları ifade edilebilir.

Tablo 6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri

Faktörler	Ortalama	Standart Sapma
Teknoloji Bilgisi	3,97	1,43
Alan Bilgisi	4,40	1,50
Pedagoji Bilgisi	4,65	1,30
Pedagojik Alan Bilgisi	4,45	1,34
Teknolojik Alan Bilgisi	4,22	1,34
Teknolojik Pedagojik Bilgi	3,90	1,43
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	4,23	0.94

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Demografik Değişkenlerle İlgili Bulgular

a) Cinsiyete Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin cinsiyete göre TPAB faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı ki-kare testi ile bakılmıştır. Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri	Değer	df	Asymp. Sig. (2-terafli)
Pearson Chi-Square	3,271	61	0,000
Likelihood Ratio	448,382	61	0,000
Linear-by-Linear Association	,000	1	0,993
N of Valid Cases	350		

Ki-Kare testi sonuçlarına bakıldığında $p(0,00)$ değeri 0,05’in altında olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri cinsiyeti ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 8 de yer alan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, $p>0,05$ olduğu için anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Erkek ile kadın arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2- tailed)
TPAB Ortalaması	Kadın	155	179,39	,521
	Erkek	195	172,41	
	Toplam	350		

b) Yaşa Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin yaşa göre TPAB faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taralı)
Pearson Chi-Square	9,486	183	0,000
Likelihood Ratio	831,449	183	0,000
Linear-by-Linear Association	,724	1	0,395
N of Valid Cases	350		

Ki-Kare testi sonuçlarına bakıldığında p değeri 0,05’in altında olduğu Tablo 9’de görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri yaşa göre teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 10. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

	Yaşı	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
TPAB Ortalaması	20-30	94	183,60	,000
	31-40	121	166,00	
	41-50	114	163,22	
	51-60	21	260,69	
	Toplam	350		

Tablo 10’da yer alan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılık bulunmaktadır. 51-60 yaş grubunun diğer yaş gruplarından ortalama sıralama değerinin daha yüksek TPAB ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı detaylı incelemek için One way ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 11 de Anovaya ilişkin post hoc sonuçlarına göre 51-60 yaş grubunun anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaş grupları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları

(I) Yaşı	(J) Yaşı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		Anova Sig. Değeri
					Lower Bound	Upper Bound	
20-30	31-40	,10248	,16534	,990	-,3372	,5422	,001
	41-50	,22811	,17515	,727	-,2374	,6936	
	51-60	-,94994*	,19177	,000	-1,4715	-,4283	
31-40	20-30	-,10248	,16534	,990	-,5422	,3372	
	41-50	,12563	,15379	,960	-,2826	,5338	
	51-60	-1,05241*	,17248	,000	-1,5275	-,5774	
41-50	20-30	-,22811	,17515	,727	-,6936	,2374	
	31-40	-,12563	,15379	,960	-,5338	,2826	
	51-60	-1,17805*	,18191	,000	-1,6753	-,6808	
51-60	20-30	,94994*	,19177	,000	,4283	1,4715	
	31-40	1,05241*	,17248	,000	,5774	1,5275	
	41-50	1,17805*	,18191	,000	,6808	1,6753	

c) Eğitim Düzeyine Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre TPAB faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taralı)
Pearson Chi-Square	3,500	61	0,000
Likelihood Ratio	301,050	61	0,000
Linear-by-Linear Association	15,481	1	0,000
N of Valid Cases	350		

Tablo 12 incelendiğinde p değerinin 0,05’in altında olduğu(p=0,00) görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin, eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 13. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Mann Whitney sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
TPAB Ortalaması	Lisans	296	165,72	,000
	Lisansüstü	54	229,09	
	Toplam	350		

Tablo 13 incelendiğinde; eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin lisans olan öğretmenlere kıyasla ortalama sıralama değeri daha yüksek TPAB ortalamasına sahip olduğu ve p değerinin 0,05'in altında olduğu(p=0,00) görülmektedir.

d) Çalıştığı Kuruma Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre TPAB faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 14'te veriler görülmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri	Değer	df	Asymp. Sig. (2-terafli)
Pearson Chi-Square	1,761	61	0,000
Likelihood Ratio	195,417	61	0,000
Linear-by-Linear Association	1,331	1	0,249
N of Valid Cases	350		

Tablo 14 incelendiğinde p değerinin 0,05'in altında olduğu(p=0,00) görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin, çalıştığı kurum (özel, devlet) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 15. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin Mann Whitney testi sonuçları

	Çalışılan kurum	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
TPAB Ortalaması	Özel	266	177,54	,502
	Devlet	84	169,04	
	Toplam	350		

Tablo 15’te yer alan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, özel sektörde çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla sıralama ortalamasının daha yüksek TPAB ortalamasına sahip olduğu ama p değerinin ,005’den büyük olduğu görülmektedir.

e) Çalışma Yılına Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin çalışma yıllarına göre TPAB faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılı değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taraflı)
Pearson Chi-Square	6,644	122	0,000
Likelihood Ratio	721,020	122	0,000
Linear-by-Linear Association	0,357	1	0,550
N of Valid Cases	350		

Tablo 16 de beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin, çalışma yılı değişkenine göre ($p=0,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0,05$) (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 17. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

	Çalışma Yılı	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
TPAB Ortalaması	1-4 yıl	86	184,67	,004
	5-9 yıl	124	151,54	
	10 yıl ve üzeri	140	191,09	
	Toplam	350		

Tablo 17’da yer alan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, 10 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin 1-4 yıl ve 5-9 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenlere kıyasla sıralama ortalamasının daha yüksek TPAB ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı detaylı incelemek için One way ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 18 de Anovaya ilişkin post hoc sonuçlarına göre 5-9 yıl ile 10 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları

(I) Çalışma Yılı	(J) Çalışma Yılı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		Anova Sig. Değeri
					Lower Bound	Upper Bound	
1-4 yıl	5-9 yıl	,32307	,16094	,132	-,0650	,7111	,035
	10 yıl ve üzeri	-,03740	,16767	,995	-,4413	,3665	
5-9 yıl	1-4 yıl	-,32307	,16094	,132	-,7111	,0650	
	10 yıl ve üzeri	-,36048*	,14628	,043	-,7120	-,0089	
10 yıl ve üzeri	1-4 yıl	,03740	,16767	,995	-,3665	,4413	
	5-9 yıl	,36048*	,14628	,043	,0089	,7120	

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tutum Düzeyine Yönelik Bulgular

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarına ilişkin bulgular Tablo 19 da verilmiştir. Veri toplama aracındaki maddelerden 5’li likert derecelendirmeye göre alınan cevapların ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınmıştır. Mesleki tutum algıları ölçeğinde yer alan saygı ve kaygı faktörlerinin 3 ile 4 arası ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. ‘Kararsızım’ ve ‘Katılıyorum’ seçenekleri arasında puana sahip oldukları görülmektedir. Mesleki tutum algılarına genel olarak bakıldığında ise yine aynı durum söz konusudur.

Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerin mesleki tutum algıları

Faktörler	Ortalama	Standart Sapma
Saygı	3,76	0,66
Kaygı	3,18	0,70
Mesleki Tutum	3,43	0,62

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algılarına İlişkin Demografik Değişkenlerle İlgili Bulgular

a) Cinsiyete Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile cinsiyet değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Mesleki Tutum	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taralı)
Pearson Chi-Square	1,179	30	0,000
Likelihood Ratio	148,296	30	0,000
Linear-by-Linear Association	7,470	1	0,006
N of Valid Cases	350		

Tablo 20’de beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının, cinsiyet değişkenine göre ($p=0,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 21. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
Mesleki Tutum	Kadın	155	152,08	,000
Ortalaması	Erkek	195	194,12	
	Toplam	350		

Tablo 21 incelendiğinde; erkek grubunun ortalama sıralama değeri, kadın grubundan daha yüksek mesleki tutum ortalamasına sahip olduğu ve p değerinin ,05’den küçük olduğu görülmektedir.

b) Yaşa Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin yaşa göre mesleki tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile yaş değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Mesleki Tutum	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taraflı)
Pearson Chi-Square	4,449	90	0,000
Likelihood Ratio	450,163	90	0,000
Linear-by-Linear Association	0,697	1	0,404
N of Valid Cases	350		

Tablo 22’de beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının, yaş değişkenine göre ($p=0,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 23. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

	Yaşı	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
Mesleki Tutum Ortalaması	20-30	94	169,10	,068
	31-40	121	194,26	
	41-50	114	160,39	
	51-60	21	178,05	
	Toplam	350		

Tablo 23 de yer alan Kruskal-Wallis test sonucu incelendiğinde; 31-40 yaş grubunun diğer yaş gruplarından ortalama (mean rank) sıralama değerinin daha yüksek mesleki tutum ortalamasına sahip olduğu ve p değerinin ,05’den büyük olduğu yani anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

c) Eğitim Düzeyine Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 24 de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Mesleki Tutum	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taraflı)
Pearson Chi-Square	2,223	30	0,000
Likelihood Ratio	198,227	30	0,000
Linear-by-Linear Association	8,674	1	0,003
N of Valid Cases	350		

Tablo 24 incelendiğinde p değerinin 0,05’in altında olduğu(p=0,00) görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının, eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 25. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Mann Whitney Testi sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
Mesleki Tutum Ortalaması	Lisans	296	166,73	,000
	Lisansüstü	54	223,59	
	Toplam	350		

Tablo 25 incelendiğinde; lisansüstü grubunun, lisans grubuna kıyasla ortalama sıralama değerinin daha yüksek mesleki tutum ortalamasına sahip olduğu ve p değerinin ,05’den küçük olduğu görülmektedir.

d) Çalışma Yılına Göre

Beden eğitimi öğretmenlerin çalışma yıllarına göre mesleki tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile çalışma yılı değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Mesleki Tutum	Değer	df	Asymp. Sig. (2-tarafli)
Pearson Chi-Square	3,747	60	0,000
Likelihood Ratio	411,307	60	0,000
Linear-by-Linear Association	1,807	1	0,179
N of Valid Cases	350		

Tablo 26 da beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının, çalışma yılı değişkenine göre ($p=0,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0,05$) (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 27. Öğretmenlerin mesleki tutum algıları ile çalışma yılı değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

	Çalışma Yılı	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
Mesleki Tutum Ortalaması	1-4 yıl	86	164,88	,002
	5-9 yıl	124	201,00	
	10 yıl ve üzeri	140	159,44	
	Toplam	350		

Tablo 27’de yer alan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, 5-9 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin ‘5-9 yıl’ ve ‘10 yıl üzeri’ çalışma deneyimine sahip öğretmenlere kıyasla sıralama ortalamasının daha yüksek mesleki tutum ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı detaylı incelemek için One way ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 28 de Anovaya ilişkin post hoc sonuçlarına göre 1-4 yıl ile 5-9 yıl arası, 5-9 yıl ile ‘10 yıl ve üzeri’ arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalışma yılları arasındaki farklılık: Anova Post Hoc sonuçları

(I) Çalışma Yılı		Mean	Std.	Sig.	95% Confidence Interval		Anova Sig. Değeri
		Difference (I-J)	Error		Lower	Upper	
					Bound	Bound	
1-4 yıl	5-9 yıl	-,45046*	,09825	,000	-,6878	-,2132	,000
	10 yıl ve üzeri	-,17665	,09269	,167	-,4010	,0477	
5-9 yıl	1-4 yıl	,45046*	,09825	,000	,2132	,6878	
	10 yıl ve üzeri	,27381*	,06548	,000	,1164	,4313	
10 yıl ve üzeri	1-4 yıl	,17665	,09269	,167	-,0477	,4010	
	5-9 yıl	-,27381*	,06548	,000	-,4313	-,1164	

e) Çalıştığı kuruma göre

Beden eğitimi öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre mesleki tutum algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Tablo 29’da veriler görülmektedir.

Tablo 29. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin ki-kare testi sonuçları

Mesleki Tutum	Değer	df	Asymp. Sig. (2-taralı)
Pearson Chi-Square	94,482	30	0,000
Likelihood Ratio	102,454	30	0,000
Linear-by-Linear Association	0,516	1	0,472
N of Valid Cases	350		

Tablo 30 incelendiğinde p değerinin 0,05’in altında olduğu($p=0,00$) görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının, çalıştığı kurum (özel, devlet) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Agresti, 2013; Field, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

Tablo 30. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile çalıştığı kurum değişkenine ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları

	Çalışılan kurum	N	Mean Rank	Asymp. Sig.(2-tailed)
Mesleki Tutum Ortalaması	Özel	266	175,56	,983
	Devlet	84	175,30	
	Toplam	350		

Tablo 30’da yer alan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, özel sektörde çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerle kıyaslandığında mesleki tutum ortalamasının farklılaşmadığı ve p değerinin ,05’den büyük olduğu görülmektedir.

Ana Probleme ilişkin bulgular:

Beden eğitimi öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algıları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri nasıldır?

Veriler normal dağılım göstermediğinden, Spearman korelasyon katsayısı testi kullanılmalıdır (Karagöz, 2010). İki değişken arasındaki monotonik ilişkinin gücünü ve yönünü gösteren bir istatistiksel ölçüttür. Monotonik ilişki, bir değişkenden diğerine geçerken değerlerin sürekli olarak artması veya azalması anlamına gelir. Spearman korelasyon katsayısı, -1 ile +1 arasında bir değer alır (Karagöz, 2010).

+1: Tam bir doğrusal ilişki. Bir değişkenden diğerine geçerken değerler sürekli olarak artar.

0: Hiçbir ilişki yok.

-1: Tam bir ters orantılı ilişki. Bir değişkenden diğerine geçerken değerler sürekli olarak azalır.

Tablo 31. Spearman korelasyon katsayısı testi sonuçları

Spearman korelasyon katsayısı testi			Mesleki Tutum Ölçeği	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Spearman's rho	Mesleki Tutum Algısı	Correlation Coefficient	1,000	-,166**
		Sig. (2-tailed)	,002	
		N	350	350
	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Correlation Coefficient	-,166**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	
		N	350	350

Tablo 31'de p değeri, 0,05'ten küçük olduğundan teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mesleki tutum algısı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve korelasyon katsayısı (-0,166) değeri negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, genel ortalama TPAB ile mesleki tutum ortalama arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişki vardır. TPAB arttıkça, mesleki tutum algıları azalma eğilimindedir veya mesleki tutum arttıkça TPAB düzeylerinde azalma eğilimindedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 32’de teste ilişkin değerler görülmektedir.

Tablo 32. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	1,148E4	14509,500
Wilcoxon W	2,357E4	33619,500
Z	-3,867	-,641
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,521

Mesleki tutum algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu($p<0,00$) ama teknolojik pedagojik alan bilgisi değerleri arasında anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 33 incelendiğinde; 20-30 yaş ile 31-40 yaş arasında mesleki tutum algılarında anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). 20-30 yaş ile 41-50 yaş arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). ‘31-40 yaş’ ile ‘41-50 yaş’ arasında mesleki tutum algılarında anlamlı farklılık görülürken teknolojik pedagojik alan bilgisi anlamında farklılık görülmemiştir.

Tablo 33. Yaş değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	20-30 ile 31-40 Yaş arası		20-30 ile 41-50 Yaş arası		31-40 ile 41-50 Yaş arası	
	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	4,762E3	5043,000	5,051E3	4840,000	5,578E3	6664,000
Wilcoxon W	9,227E3	12424,000	1,161E4	11395,000	1,213E4	13219,000
Z	-2,048	-1,424	-,712	-1,200	-2,541	-,448
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041	,154	,476	,230	,011	,655

Mann Whitney U testinin yanı sıra, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Kruskal-Wallis testi de yapılmıştır. Tablo 34 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$; $p=0,068$). Teknolojik pedagojik alan bilgisi değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$; $p=0,00$).

Tablo 34. Yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Chi-Square	7,115	18,243
df	3	3
Asymp. Sig.	,068	,000

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı kurum (özel veya devlet) değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 35 incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 35. Çalıştığı kurum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	1,116E4	10629,000
Wilcoxon W	1,472E4	14199,000
Z	-,021	-,672
Asymp. Sig. (2-tailed)	,983	,502

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 36. Öğretim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	5,395E3	5098,000
Wilcoxon W	4,935E4	49054,000
Z	-3,805	-4,233
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

Tablo 36 incelendiğinde; öğretim durumu lisans ve lisansüstü olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Tablo 37 de yer alan Kruskal Wallis testide aynı sonucu doğrulamaktadır.

Tablo 37. Öğretim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Chi-Square	14,476	17,921
df	1	1
Asymp. Sig.	,000	,000

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 38 de mesleki deneyimi ‘1-4 yıl’ arası ile ‘5-9 yıl’ arasında olanlara ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 38. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	4,162E3	3994,000
Wilcoxon W	7,903E3	11744,000
Z	-2,709	-3,091
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,002

Mesleki deneyimi ‘1-4 yıl’ arası ile ‘5-9 yıl’ arasında olanlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Tablo 39’da ise mesleki deneyimi ‘1-4 yıl’ arası ile ‘10 yıl ve üzeri’ arasında olanlara ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tablo 39’da yer alan sonuçlar incelendiğinde; anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 39. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	5,763E3	5471,000
Wilcoxon W	1,563E4	9212,000
Z	-,540	-1,151
Asymp. Sig. (2-tailed)	,589	,250

Tablo 40'ta mesleki deneyimi '5-9 yıl' arası ile '10 yıl ve üzeri' arasında olanlara ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tablo 40'ta yer alan sonuçlar incelendiğinde; anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 40. Mesleki deneyim değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi
Mann-Whitney U	6,688E3	7046,500
Wilcoxon W	1,656E4	14796,500
Z	-3,227	-2,639
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,008

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagogik alan bilgi düzeyleri arasındaki farkı incelemek için Kruskal-Wallis testi de yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Mesleki deneyim değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Mesleki Tutum Algıları	Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi
Chi-Square	12,395	10,991
df	2	2
Asymp. Sig.	,002	,004

Tablo 41 de yer alan veriler incelendiğinde istatistiksel anlamda anlamlı farklılık görülmektedir ($p>0,05$).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Bursa ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli olduğu bulunmuştur. Değişkenler incelendiğinde cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, çalıştığı kurum türüne ve çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Semiz ve İnce (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Çetin (2014) ise yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Karataş ve Altun (2016), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile yaş arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bir başka ifade ile yaş arttıkça TPAB düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Özdemir (2017) ise yaptığı çalışmada, yaş değişkeninin TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Korkmaz (2015), lisansüstü eğitim almış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek TPAB düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Aydın (2018) ise yaptığı araştırmada, eğitim düzeyi değişkeninin TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Yıldırım (2016), özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek TPAB düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Tekin (2017) ise yaptığı araştırmada, çalıştığı kurum türü değişkeninin TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Doğan (2015), çalışma yılı arttıkça beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin de arttığını bulmuştur. Yılmaz (2019) ise yaptığı araştırmada, çalışma yılı değişkeninin TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde; sonucumuzla uyumlu ve çelişen bulgular sunan çalışmalar mevcuttur. Bu durum, TPAB düzeylerini etkileyen faktörlerin karmaşık ve çok yönlü olmasından kaynaklanmaktadır.

Beden eğitim öğretmenlerinin mesleki tutum algılarını incelediğimizde, ölçek içerisinde yer alan saygı ve kaygı faktörlerinin 3 ile 4 arası ortalamaya sahip olduğu

görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise diğer çalışmalarda elde edilen sonucun farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Korkmaz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının saygı ve kaygı faktörleri açısından 3 ile 4 arası ortalama puan aldığı belirlenmiştir. Aydın (2018) ise yaptığı araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının saygı ve kaygı faktörleri açısından ortalamanın üzerinde olduğunu bulmuştur. Sonucumuz genel olarak incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının saygı ve kaygı faktörleri açısından ortalamanın üzerinde olduğunu gösteren diğer çalışmalarla uyumludur. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve öğrencilerine karşı saygılı olduklarını, ancak aynı zamanda bir miktar kaygı da yaşadıklarını göstermektedir.

Beden eğitim öğretmenlerinin mesleki tutum algılarını demografik özelliklerine göre incelediğimizde; cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, çalıştığı kurum türüne ve çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Korkmaz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek mesleki tutum algısına sahip olduğu saptanmıştır. Aydın (2018) ise yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Karataş ve Altun (2016), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile yaş arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yani, yaş arttıkça mesleki tutum algısının azaldığı saptanmıştır. Özdemir (2017) ise yaptığı çalışmada, yaş değişkeninin mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Korkmaz (2015), lisansüstü eğitim almış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek mesleki tutum algısına sahip olduğunu bulmuştur. Aydın (2018) ise yaptığı araştırmada, eğitim düzeyi değişkeninin mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Yıldırım (2016), özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek mesleki tutum algısına sahip olduğunu bulmuştur. Tekin (2017) ise yaptığı araştırmada, çalıştığı kurum türü değişkeninin mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Doğan (2015), çalışma yılı arttıkça beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin

mesleki tutum algılarının da arttığını bulmuştur. Yılmaz (2019) ise yaptığı araştırmada, çalışma yılı değişkeninin mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Genel olarak sonuç incelendiğinde; benzer ve farklı bulgular sunan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeninin, mesleki tutum algılarını etkileyen faktörlerin karmaşık ve çok yönlü olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki düzey spearman korelasyon katsayısı testi ile incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Korelasyon katsayısı (-0,166) değeri negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, genel ortalama TPAB ile mesleki tutum ortalama arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişki vardır. TPAB arttıkça, mesleki tutum algıları azalma eğilimindedir veya mesleki tutum arttıkça TPAB düzeylerinde azalma eğilimindedir. Değişkenler incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre mesleki tutum algısında anlamlı farklılık var iken teknolojik pedagojik alan bilgisi anlamında farklılık tespit edilememiştir. Yaş değişkeninin mann-whitney u testi sonuçlarına göre; '20-30 yaş' ile '31-40 yaş' arasında mesleki tutum algılarında anlamlı farklılık görülürken teknolojik pedagojik alan bilgisi anlamında farklılık görülmemiştir. '20-30 yaş' ile '41-50 yaş' arasında teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mesleki tutum algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. '31-40 yaş' ile '41-50 yaş' arasında mesleki tutum algılarında anlamlı farklılık görülürken teknolojik pedagojik alan bilgisi anlamında fark gözlemlenmemiştir. Yaş değişkeninin kruskal-wallis testi sonuçlarına incelediğimizde; mesleki tutum algıları arasında anlamlı bir farklılık yok iken; teknolojik pedagojik alan bilgisi anlamında farklılık görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel veya devlet kurumlarındaki çalışma durumlarına göre inceleme yapıldığında, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mesleki tutum algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri, katılımcıların öğretim durumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mesleki tutum algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki deneyim değişkeni üzerinde mann-whitney u testi sonuçları üzerinde inceleme yaptığımızda ise '1-4 yıl' ile '5-9 yıl' ve '5-9 yıl' ile '10 yıl ve üzeri' anlamlı bir farklılık çıkarken '1-4 yıl' ile '10 yıl ve üzeri' arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, mesleki tutum algıları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi bakımından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların çalışma yıllarına göre mesleki tutum ve TPAB düzeyleri analiz edildiğinde, TPAB düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, Doğru ve Aydın (2017) tarafından yapılan coğrafya öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri ile ilgili çalışmayla da örtüşmektedir. Onların araştırmalarında da çalışma yıllarına göre TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak, Mutluoğlu (2012), Bal ve Karademir (2013), Karakaya (2013) ve Karataş (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, çalışma yıllarına göre TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, farklı araştırmacılar tarafından elde edilen bulguların birbiriyle çeliştiğini göstermektedir.

Niess, Suharwoto, Lee ve Sadri (2006) tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında, pedagojik bilgi düzeyi düşük olan yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve içerik arasında bağlantı kurma konusunda daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu, pedagojik bilginin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) için önemli bir temel oluşturduğunu göstermektedir. Akman'ın (2014) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerindeki çalışmasında mesleki hizmet yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin teknolojik imkanlardan daha iyi yararlandıkları ve bilgisayar ve teknoloji bilgisi konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Mutluoğlu'nun (2012) kimya öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin de azaldığını tespit etmiştir. Çakmaz'ın (2010) kıdemli öğretmenlerin klasik yöntemleri tercih ederek eski teknolojileri kullandıklarını, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarının artmasıyla kullandıkları teknolojinin değiştiğine, mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmayı tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yazar'ın (2019) çalışmasında ise tam tersi sonuç görülmektedir. Öğretim elemanlarının kıdem yılındaki artışın, TPAB ölçeği toplam puan ortalamalarının azalmasıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Jang ve Tsai'nin (2013) ortaokul fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışma ile Avcı'nın (2014) fen bilimleri öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, mesleki kıdeme bağlı olarak TPAB düzeylerinin anlamlı bir şekilde değiştiği sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaların genel değerlendirmesi, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etkili ve verimli olabilmeleri için her TPAB düzeyinde yeterli donanıma sahip

olmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle branş öğretmenlerinin, pedagoji, alan bilgisi ve teknoloji konularında yüksek bilgi düzeyine sahip olmaları, günümüz öğrencilerinin öğrenme özelliklerine uygun öğretim tekniklerini kullanmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin herhangi bir alanda eksiklik yaşamamaları ve kapsamlı bir öğretim beceri setine sahip olmaları, öğrencilerine etkili bir şekilde rehberlik etmeleri açısından önem arz etmektedir.

Mesleki tutum algıları da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etkili performansını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin kendi mesleklerine karşı olumlu bir tutum sergilemeleri, öğrencilere pozitif bir örnek oluşturarak öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Bu sebeple, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını geliştirmeye yönelik destekleyici programlar ve sürekli eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, bu önerilerin göz önünde bulundurulması mesleki tutum algılarının da değerlendirilmesini sağlayabilir.

Çalışmanın sonuçlarına ek olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarını olumlu yönde etkilemek için öneriler aşağıda verilmiştir.

1. TPAB (Teknoloji, Pedagoji, Alan Bilgisi) konusunda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirmelerine katkı sağlamak amacıyla düzenlenmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin bu üç önemli bileşeni etkili bir şekilde bir araya getirmelerini destekleyerek, sınıf içi öğretim süreçlerini zenginleştirmeye yönelik çalışmalar içermelidir.
2. Beden eğitimi ve spor dersi programlarında teknoloji ile pedagojik çalışmaya ayrıca yer verilmelidir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak üzere formasyon alıp mezun olan öğretmen adayları ile bu alanda eğitim almış ve öğretmenlik yapmış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB (Teknoloji, Pedagoji, Alan Bilgisi) düzeylerini araştırmak amacıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğretmen adayları ile deneyimli öğretmenler arasında TPAB düzeyleri açısından olası farkları belirlemeye yönelik olabilir ve bu farkların öğretmen eğitimine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde yol gösterici olabilir.

4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutum algılarını geliştirmeye yönelik mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Bu programlarda öğretmenlere mesleki tutumun önemi, mesleki tutum algısını etkileyen faktörler ve mesleki tutum algısını geliştirmeye yönelik stratejiler hakkında bilgi verilmelidir. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre farklı formatlarda (yüz yüze, çevrimiçi, karma) sunulabilir.
5. TPAB ve mesleki tutum algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar, TPAB'ın öğretmenlerin mesleki tutum algılarını nasıl etkilediğini daha iyi anlamamızı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Farklı demografik grupların mesleki tutum algılarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
7. Mesleki tutum algısını etkileyen diğer faktörlerin (mesleki tükenmişlik, öz yeterlik algısı, vb.) belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., ve Kaya, B. (2020). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve dersin öğrenme çıktılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 134-147.
- Agyei, D. D., ve Voogt, J. (2012). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service mathematics teachers through collaborative design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 547-564.
- Akman, Ö. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlilik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Akyıldız, M. (1996). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik yeterlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyıldız, S., ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 318-333.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. *Handbook of social psychology*, 798-844.
- Alpaslan, M. M., Ulubey, O., ve Ata, R. (2021). Adaptation of Technological Pedagogical Content Knowledge Scale into Turkish Culture within the Scope of 21st Century Skills. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 77-91. <https://toad.halileksi.net/olcek/21-yuzyil-becerileri-kapsaminda-teknolojik-pedagojik-alan-bilgisi-tpab-olcegi/> adresinden alınmıştır.
- Altunkaya, N. (1999). *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Angeli, C., ve Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Archambault, L., ve Crippen, K. (2021). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). [Online]: Retrieved on 10-May-2013, at URL: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article2.cfm>.
- Arkonaç, M. (1998). *Tutumlar ve tutum araştırmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Arslan, S., ve Öztürk, E. (2021). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(1), 255-270.

- Avacı, T. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). *Celal Bayar Üniversitesi, Manisa*.
- Aydın, A. A., ve Eraslan, A. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(68), 1434-1442.
- Bal, F. (Ed.). (2020). Psikologlar için SPSS uygulamaları ve araştırma yöntemleri. (s. 237-246). Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Bal, M. S., ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 15-32.
- Bal, M., ve Karademir, B. (2013). Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPACK) bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 471-480.
- Baş, D., ve Demir, C. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımlarının motivasyon ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Progressive Education*, 16(4).
- Beşoluk, Ş., ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Bilgin, İ., Tatar, E., ve Ay, Y. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojiye Karşı Tutumlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'ne Katkısının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (s.125)*.
- Bilici, İ., ve Canbazoglu, S. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Öz yeterlikleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara*.
- Bilici, S., ve Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 898-921.
- Bozkurt, A., ve Cilavdaroglu, A. K. (2011). Mathematics and classroom teachers' perceptions of technology use and integration into their instruction. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Burmabıyık, Ö. (2014). Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yalova İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya*.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmaz, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Canbolat, N. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Konya*.
- Çetin, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 449-460.
- Çetin, S. (2003). Öğretmen adaylarının mesleğe giriş motivasyonları ve beklentileri: Bir araştırma. *Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 111-125.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., ve L. L. W. Tan. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57, 1184-1193.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika Journal*, 16(3), 297-334.
- Cüceloğlu, D. (2004). *Tutumlar ve insan ilişkileri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, S., ve Özer, A. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenin mesleki yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 48(232), 139-159.
- Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbali, E., ve Bozkurt, A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımlarının İrdelenmesi. *5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ*.
- Demirci, S., & Çavuşoğlu, S. B. (2022). Investigation Of The Relationship Between Sportspersonship Orientation And Life Satisfaction Of Sports Management Department Students. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 9985-9996.
- Demirel, D. (2006). E-devlet ve Dünya Örnekleri. *Sayıştay Dergisi*, (61), 83-118.
- Doğan, M., Özer, M., ve Öztürk, M. (2023). Beden eğitimi ve sporun öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 101-116.

- Doğru, E., ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Durmuşoğlu, M. B., Saltalı, H., Arslan, S., ve Budak, Ş. (2012). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve tutumları: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-434.
- Erden, F. (1998). *Tüketici davranışı*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Fives, H., ve Buehl, M. M. (2013). The role of motivation in STEM education. In M. S. Khine (Ed.), *STEM education: An international perspective* (pp. 13-28). Sense Publishers.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Franklin, C. (2004). Teacher preparation as a critical factor in elementary teachers: Use of computers. In R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Society for Information Technology and Teacher Education Annual, 2004* (pp. 4994-4999). Norfolk, VA: AACE.
- Gömlüksiz, M. N., ve Fidan, E. K. (2011). Self-Efficacy perception levels of prospective teachers enrolled at pedagogical formation course toward web pedagogical content knowledge. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 593-620.
- Graham, R. C., Borup, J., ve Smith, N. B. (2011). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decision. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 530-546.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair L., ve Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53, 70-79.
- Gülüm, M. (2019). Meslek liseleri ve işgücü piyasası ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 621-632.
- Gündüz, M. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki yeterlilikleri: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 23(2), 631-654.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gunter, G., ve Baumbach, D. (2004). Curriculum integration. In A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.), *Education and technology: An encyclopedia*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Inc.

- Harris, J. B., ve Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Harris, J. B., Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 393-416.
- Hogg, M. A., ve Vaughan, G. M. (2010). *Sosyal psikoloji* (5. Baskı). İstanbul: Pearson.
- Horzum, M. B. (2011). Adaptation of web pedagogical content knowledge survey to Turkish. *Elementary Education Online*, 10(1), 257-272.
- Hsu, P. S. (2012). Examining the impact of educational technology courses on pre-service teachers' development of technological pedagogical content knowledge. *Teaching Education*, 23(2), 195-213.
- İnceoğlu, M. (2000). *Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Irving, K. E. (2006). *The impact of technology on the 21st-century classroom*. In J. Rhoton & P. Shane (Eds.), *Teaching science in the 21st century* (pp. 3-20). Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Jang, S. J., ve Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to the use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59, 327-338.
- Jang, S. J., ve Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 397-408.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Kale, R., ve Erşen, E. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları: Bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2).
- Karadeniz, Ş., ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028.
- Karakaya, Ç. (2013). *Fatih projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik*

alan bilgisi yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, F. (2013). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPACK) bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karataş, A. (2014). Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.

Karataş, A., ve Kılıç, Ç. (2020). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 785-796.

Karataş, İ. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPACK) bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karataş, İ., ve Altun, M. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 43(2), 211-220.

Kaya, A. (2021). Dünyü ve bugünüyle olimpiyat oyunları. *İstanbul: Gece kitaplığı*.

Kaya, A. (2021). Esenyurt belediyesi gençlik ve spor hizmetleri müdürlüğü personelinin mükemmeliyetçilik, esenlik ve örgütsel yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Kaya, A. (2022). Futbolcuların Boş Zaman Yönetimleri ile Esenlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12.

Kaya, S., ve Dağ, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 13(1), 291-306.

Kaya, Z. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fotosentez ve Hücre Solunum Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ*.

Kaya, Z., Kaya, O. N., ve Emre, İ. (2013). TPAB Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355-2377.

Keating, T., ve Evans, E. (2001). Sınıfın Arkasındaki Üç Bilgisayar: Hizmet Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Kavramları. In *Bilgi Teknolojileri ve Öğretim: Bilgi Toplumunda Eğitim*, Ankara (pp. 27-38).

- Kılıç, M., ve Yılmaz, A. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki yeterlilikleri: Bir alanyazın taraması. *Eğitim ve Bilim*, 48(232), 139-159.
- Kılıç, Z., ve Kılıç, Ç. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 843-854.
- Kılıç, Z., Öztürk, E., ve Akgül, M. (2004). Öğretmenlik mesleğinin tanımı ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 415-424.
- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2008). Türk öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumlarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 174-186.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kocabaş, İ., ve Karacaoğlu, Ö. Ç. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Alan Bilgisi Yeterlilikleri: Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 19-36.
- Kocaman, S. (2014). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kocaoğlu, Ç., ve Yenmez, A. A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 221-236.
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21, 94-102.
- Koehler, M. J., Mishra, P., ve Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49, 740-762.
- Koehler, M. J., Shin, T. S., ve Mishra, P. (2011). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In R. N. Ronau, C. R. Rakes, & M. L. Niess (Eds.), *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches* (pp. 16-31). Hershey, PA: IGI Global.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korkmaz, S. (2015). Lisansüstü eğitim almış beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin lisans düzeyinde eğitim almış beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Korthagen, F. A. J., ve Kessels, J. P. A. M. (1999). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Kluwer Academic Publishers.

- Köseoğlu, P., ve Akçayır, G. (2010). Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 127-155.
- Kozikoğlu, İ., ve Ergun, M. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve algılamalarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 769-789.
- Kudu, İ. Y., ve Aktepe, V. (2013). 2013 Matematik ders kitaplarında matematik öğretimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 78-98.
- Kudu, İ. Y., ve Aktepe, V. (2014). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki matematiksel süreç becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 597-612.
- Kul, E. (2014). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kuş, O. (1993). Beden eğitimi ve sporun eğitim ve öğretime katkıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 133(2), 57-63.
- Lee, M. H., ve Tsai, C. C. (2010). Exploring factors affecting teachers' adoption of technology-enhanced learning: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 521-534.
- Lim, C. P., ve Hang, D. (2003). *In search of TPACK: A conceptual model to guide research*. In C. P. Lim, S. L. Wong, & C. M. Tan (Eds.), *Innovative approaches to teaching and learning in science and technology education* (pp. 145-158). Dordrecht: Springer.
- Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S., ve Lee, M. H. (2013). A framework for developing preservice teachers' technological pedagogical content knowledge. *Educational Technology & Society*, 16(1), 9-22.
- Lu, Y. W., ve Tsai, C. C. (2013). High school teachers' views of knowledge and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651-666.
- Magnifico, A. M. (2016). *Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in in-service mathematics teachers through online professional development: A mixed methods study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando, FL.
- Maguth, B. M., ve Liston, D. D. (2010). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and the new literacies. *The Reading Teacher*, 63(4), 292-296.
- Marçal, J., Oliveira, T., Pires, L., ve Azevedo, A. (2013). A arte de ensinar: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes acerca do conceito de "technological pedagogical content knowledge." *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(2), 141-164.

- Martinovic, D., ve Zhang, L. (2012). The role of technology in second language learning: A review of the literature. *Language Teaching*, 45(2), 166-187.
- McFarlane, A., Triggs, P., ve Graham, C. R. (2008). *Using virtual worlds in education: Second Life as an educational tool*. In E. C. Cifuentes, J. C. González, & J. M. Spector (Eds.), *Virtual reality: Human computer interaction* (pp. 275-290). Arlington, VA: National Science Foundation.
- Meagher, M., ve O'Donoghue, J. (2019). Digital readiness for initial teacher education in Ireland: Exploring TPACK. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2297-2314.
- Meng, Y., ve Sam, S. (2013). The impact of technology on second language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 8, 39-55.
- Meriç, F. (2014). 21. yüzyılda eğitimde teknoloji kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 513-524.
- Meslek Seçimi ve Mesleki Rehberlik. (2023). Erişim tarihi: 2023-11-16. Dergipark. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/750079>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Beden eğitimi ve sporun önemi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikoloji: Davranış ve zihin* (6. Baskı). İstanbul: Palme Yayıncılık.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Özden, S., ve Hu, W. (2014). Technology-enhanced learning in second language education: A systematic review of the literature. *Language Teaching*, 47(2), 172-207.
- Mutluoğlu, N. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- Niess, M. L., Suharwoto, G., Lee, J., ve Sadri, F. (2006). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): A framework for integrating technology into teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 168-185.
- Niess, M. L., van Zee, E. H., ve Gillow-Wiles, H. (2010). Knowledge growth in teaching mathematics/science with spreadsheets: Moving PCK to TPACK through online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27, 42-52.

- Özcan, H. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB): Öğretmenler için bir çerçeve. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3).
- Özdemir, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Özgelen, Ş. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özgelen, Ş., ve Akbaşı, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 219-231.
- Özgüven, A. (2000). *Psikolojinin temel ilkeleri*. Ankara: Filiz Kitabevi.
- Özkul, İ., ve Akbaşı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 50-65.
- Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2011). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Öztürk, E., ve Yılmaz, K. (2022). Öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik bir programın geliştirilmesi ve uygulanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2).
- Öztürk, M., Doğan, M., ve Özer, M. (2021). Beden eğitimi ve sporun öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(223), 131-142.
- Pala, K. Y., ve Yamak, H. (2011). An investigation of technological pedagogical content knowledge (TPACK) of teachers. *Procedia Computer Science*, 3, 1133-1137.
- Pena, L. M. (2011). *Developing preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) through case-based reasoning instructional methods: A mixed methods study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte.
- Pierce, R., ve Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71, 299-317.
- Pierson, M. (1999). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.
- Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., ve Greenwald, A. G. (1988). Attitude structure and function. *Advances in experimental social psychology*, 21, 1-63.
- Richards, J. C. (2006). *Second language teacher education: A resource book for teacher educators*. Cambridge University Press.

- Roblyer, M. D. (2003). *Integrating educational technology into teaching* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ronau, R. N., Rakes, C. R., ve Niess, M. L. (2012). Learning to teach mathematics with technology: A survey of professional development needs, experiences, and impacts. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 62-71.
- Ronau, R. N., Rakes, C. R., ve Niess, M. L. (2013). Investigating TPACK through the development of an online survey instrument. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(3), 249-272.
- Rop, C. J. (2013). Exploring the design and use of a technological pedagogical content knowledge (TPACK) developmentally-based rubric. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 287-311.
- Ross, P. M. (2014). Integrating technology into preservice teacher education: A study of elementary education teacher candidates' development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 47(1), 1-17.
- Sahin, F., ve Akturk, A. O. (2012). *The development of a Turkish version of the TPACK-deep survey*. In G. Williams, P. Statham, N. Brown, & B. Cleland (Eds.), *Changing demands, changing directions. Proceedings ascilite Wellington 2012* (pp. 927-934). Wellington, New Zealand: ASCILITE.
- Şahin, F., ve Şahin, İ. (2014). Development of a technological pedagogical content knowledge (TPACK) attitude scale. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(2), 167-178.
- Şahin, F., ve Temur, T. (2016). A scale development study: Preservice teachers' attitude towards technology use in education. *International Journal of Instruction*, 9(1), 123-140.
- Şahin, F., ve Temur, T. (2017). Investigating pre-service teachers' TPACK and self-efficacy perceptions for technology integration through structural equation modeling. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 550-566.
- Şahin, F., ve Temur, T. (2019). Investigating the technological pedagogical content knowledge competencies of pre-service teachers: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 136, 77-88.
- Şahin, İ., ve Dönmez, F. (2014). Pre-service science teachers' views on using concept cartoons in science and technology course. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(1), 1-27.
- Sakin, C. (2007). *Psikolojinin temel ilkeleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sarıkaya, M., ve Arı, S. (2022). Oyun temelli öğretim yönteminin beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin katılımını ve öğrenmesini artırmadaki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(4), 777-792.

- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., ve Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Seferoğlu, G., ve Akbıyık, C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi: Türkiye ve Hollanda örneği. *İlköğretim Online*, 12(2), 312-330.
- Selvi, K. (2015). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlik algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 147-168.
- Semiz, K., ve İnce, M. L. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknoloji bütünleştirme öz yeterliği ve öğretim teknolojisi çıktı beklentileri. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1102-1114.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- So, H. J., Choi, H., Lim, W. Y., ve Xiong, Y. (2013). Little experience with ICT: Are they really the Net Generation student teachers? *Computers & Education*, 60, 308-318.
- Solak, E. (2014). Developing a technology integration self-efficacy scale and validating it for pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1419-1431.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., ve Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Tan, L. W., So, H. J., ve Abdullah, M. H. (2013). Technological pedagogical content knowledge competencies among pre-service teachers in Malaysia and China. *Computers & Education*, 68, 360-369.
- Teo, T. (2013). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, 61, 176-185.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Psikolojinin temel ilkeleri* (11. Baskı). Ankara: Filiz Kitabevi.
- Tezci, E. (2011). An examination of the relationship among social presence, teacher immediacy behaviors, and the students' motivation in online courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 292-302.
- Thompson, A., ve Mishra, P. (2007). A model for understanding teachers' integration of technology in the classroom. In A. D. Benson & F. C. Lester (Eds.), *Curriculum and Teaching Dialogue: Vol. 9*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 522-539.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.
- Tsai, C. C., ve Chai, C. S. (2012). The “third-order” barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 32-45.
- Tsai, C. C., Chai, C. S., ve Tsai, M. J. (2013). A review of empirical studies on learning with web 2.0 and social software in Asia. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 139-163.
- Tsai, M. J., Liang, J. C., Chang, Y. H., ve Tsai, C. C. (2017). Clarifying the structure and testing the predictive ability of technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers in China: A structural equation model. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 1174-1188.
- Tsai, P. S., Tsai, C. C., ve Hwang, G. J. (2018). A Cross-disciplinary and integrative framework for studying the development of teacher knowledge in technology-enhanced science education. *Instructional Science*, 46(1), 49-69.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Türel, Y. K., ve Johnson, T. E. (2012). Examining the development of preservice teachers’ knowledge and skills for integrating technology in Turkey. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 657-680.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Meslek*. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 2023-11-16.
- Türkmen, H. (2010). An analysis of Turkish pre-service teachers’ perceptions of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1737-1743.*
- Ülgen, G. (1995). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ünal, H. (2017). Pre-service science teachers’ technological pedagogical content knowledge and attitudes toward Web 2.0. *Computers in Human Behavior*, 73, 356-367.
- Ünlü, H., (2011). Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (BEÖYTÖ) Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4).
- Usal, M., ve Kuşluvan, S. (2002). *Psikolojiye giriş* (4. Baskı). İstanbul.
- Usluel, Y. K., ve Mazman, S. G. (2009). Technological pedagogical content knowledge and technology self-efficacy of Turkish preservice information

technology teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 29-40.

Üstüner, T. (2006). *Psikolojinin temel ilkeleri* (12. Baskı). İstanbul.

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, C. M., ve Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 15-31.

Van Driel, J. H., Beijaard, D., ve Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

Van Driel, J. H., Verloop, N., ve de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.

Van Driel, J. H., Verloop, N., ve de Vos, W. (2002). Developing preservice science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 547-567.

Vasquez, A. (2012). Transforming science learning: Solving the problem of finding authentic problems students can solve in the K-12 classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 245-257.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., ve van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121.

Wang, M. T. (2004). Teachers' perceptions of their students' academic ability and motivation: A study of Hong Kong secondary school teachers. *Educational Psychology*, 24(4), 407-424.

Wang, Q., Wu, L., ve Shi, Y. (2018). A comparative analysis of technological pedagogical content knowledge between experienced and novice Chinese language teachers. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1551-1574.

Wang, Y. H., Wu, Y. T., ve Wang, T. I. (2019). TPACK research on educational technology between 2015 and 2018: A systematic review and content analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 57(5), 1050-1087.

Wells, J. G., Park, S., ve Suh, J. (2019). Unpacking factors influencing preservice teachers' motivation to integrate technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(3), 249-275.

Wetzel, K., ve Marshall, S. (2011). TPACK goes to sixth grade: Lessons from a middle school teacher in a high-technology-access classroom. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 73-81.

- Wetzel, K., ve Marshall, S. (2014). Middle school science teachers' TPACK and technology integration: Examining the link to student achievement. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 207-233.
- Yarar, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve bu kullanımın etkileyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 283-294.
- Yenilmez, K., ve Ersoy, M. (2008). Eğitimde teknolojinin verimli kullanımı için öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Yıldırım, O., ve Yılmaz, K. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileme düzeyi: Bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2).
- Yılmaz, K., ve Öztürk, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için bir model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2).
- Yücel, M. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 23(2), 631-654.

EKLER

Ek-A: Anket Soruları

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TUTUM ALGILARININ VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli Katılımcı;

Bu anket çalışması, Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Spor Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erhan PİLAVCI'nın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tutum Algılarının ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi adlı tezi kapsamında istatistiksel veri elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankete verdiğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı tezimde kullanılacaktır. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Erhan PİLAVCI

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet

☐ Kadın

☐ Erkek

Yaşınız

☐ 20-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☒ 51-60

☐ 60 ve üzeri

Eğitim Düzeyiniz

☐ Lise

☐ Ön Lisans

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

Çalışılan kurum?

☐ Özel

☐ Devlet

Çalışma Yılı

☒ 1-4 yıl

☐ 5-9 yıl

☐ 10 yıl ve üzeri

Pedagojik bilgi: İlk olarak, öğrenme süreçleri hakkındaki bilgi düzeyinizi düşünün. Ayrıca hangi alanlarda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunuzu ve hangi alanlarda mevcut bilginizin yeterli veya güçlü olduğunuzu düşünün. Verilen konular hakkındaki bilgi düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Grup çalışmalarında (2-5 öğrenci) öğrencilerin tartışmalarına rehberlik ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Öğrencilerin öğrenmelerini planlamalarında rehberlik ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grup çalışmalarında (2-5 öğrenci) öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini ve fikirlerini kullanmalarına rehberlik ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Teknolojik bilgi: Ardından, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ile ilişkinizi düşünün. Bilgi ve beceri düzeyinizi nasıl algılıyorsunuz? Verilen konulardaki bilgi ve düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
BİT ile ilgili sorunları çözebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojilere ve özelliklerine aşinayım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojileri kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojilere ilişkin bazı web sitelerini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Teknolojik bilgi: Ardından, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) ile ilişkinizi düşünün. Bilgi ve beceri düzeyinizi nasıl algılıyorsunuz? Verilen konulardaki bilgi ve düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
BİT ile ilgili sorunları çözebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojilere ve özelliklerine aşinayım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojileri kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yeni teknolojilere ilişkin bazı web sitelerini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Alan bilgisi: Daha sonra alan uzmanlığınızı (biyoloji, coğrafya, fizik, kimya ve sağlık) düşünün. Lütfen, alan bilgisine ne kadar hakim olduğunuzu, hangi konularda ek bilgiye ihtiyaç duyduğunuzu ve hangi konularda bilginizin yeterli veya güçlü olduğunu düşünün. Verilen konulardaki bilgi düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Uzmanlık alanımın içeriğini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahibim	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımın temel kuramlarını ve kavramlarını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımın tarihini ve önemli kuramlarının gelişimini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımdaki güncel araştırmaları takip ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi: Şimdi, uzmanlık alanınızdaki pedagojik bilginizi düşünün. Lütfen, hangi konularda ek bilgiye ihtiyacınız olduğunu veya hangi konularda bilginizin yeterli veya güçlü olduğunu düşünün. Verilen konular hakkındaki bilgi düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Uzmanlık alanımdaki grup çalışmalarında (2-5 öğrenci) öğrencilerin içerikle ilgili problemleri çözmelerine rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, grup çalışması yaparken öğrencilerin düşünce ve fikirlerini kullanmalarına rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin öğrenmelerini planlamalarına rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine rehberlik etmeyi bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Teknolojik ve pedagojik bilgi etkileşimi: Şimdi, pedagojik hedeflerinizi gerçekleştirmek için teknoloji bilgi düzeyinizi düşünün. Lütfen, hangi konularda ek bilgiye ihtiyacınız olduğunu veya hangi konularda bilginizin yeterli veya güçlü olduğunu düşünün. Verilen konular hakkındaki bilgi düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini sağlamak için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin öğrenmelerini planlamaları için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin düşünce ve fikirlerini paylaşmaları için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini sağlamak için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grup çalışmalarında (2-5 öğrenci) öğrencilerin problem çözmelerini sağlamak için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlamak için BİT''nin bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Alan ve teknolojik bilgi etkileşimi: Lütfen, şimdi öğretim yaptığınız alanlarda kullanılan teknolojileri ne kadar iyi bildiğinizi düşünün. Verilen konular hakkındaki bilginizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Uzmanlık alanımdaki, çevrimiçi materyalleri olan web sitelerini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretim yaptığım alanın uzmanları tarafından kullanılan BİT uygulamalarını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımın içeriğinin daha iyi anlaşılması için kullanabileceğim BİT uygulamalarını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımdaki karmaşık içeriklerin daha anlaşılır olması için kullanabileceğim teknolojileri bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi: Lütfen, öğretim yaptığınız alanda, pedagojik, teknolojik ve alan bilginizi birlikte düşünün. Lütfen, hangi konularda ek bilgiye ihtiyacınız olduğunu veya hangi konularda bilginizin yeterli veya güçlü olduğunu düşünün. Verilen konular hakkındaki bilgi düzeyinizi değerlendirin:

	Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var	Ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz ek bilgiye ihtiyacım var	Biraz bilgim var	İyi bilgim var	Çok iyi bilgim var.
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin düşünce ve fikirlerini paylaşmaları için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin öğrenmelerini planlamaları için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımdaki grup çalışmalarında (2-5 öğrenci) öğrencilerin problem çözmeleri için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin yaratıcı düşünceleri için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımdaki grup çalışmalarında BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uzmanlık alanımda, öğrencilerin eleştirel düşünceleri için BİT'in bir araç olarak nasıl kullanılacağını bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

MESLEKİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli arkadaşlar, bu kısımda sizlerin mesleki tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış bir ankettir. Kesinlikle Katılmıyorum - Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri arasından sizin için en uygun olan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Anket sonuçları sadece bilimsel amaçlı bir araştırma için kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili her şey ilgimi çeker	☐	☐	☐	☐	☐
Mümkün olsa beden eğitimi mesleği yerine başka bir mesleği seçerdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliği bölümünü iş garantisi olduğu için seçtim yoksa seçmezdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Boş zamanlarımda beden eğitimi ve sporla(öğretmenliği ile) ilgili çalışmalar yaparım	☐	☐	☐	☐	☐
Topluma karşı olan sorumluluğumu beden eğitimi öğretmeni olarak daha iyi yerine getirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
Sürekli spor ile iç içe olmayı gerektirdiği için beden eğitimi öğretmenliğine karşı soğuk duruyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Benim için en uygun mesleği istense hiç tereddütsüz yine beden eğitimi öğretmenliği mesleğini seçerdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliğinin toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliğinin öğrencilere dostluk, kardeşlik, sportmenlik vb. erdemleri öğretebilmek için iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Okuldaki diğer öğretmenlerle kıyaslandığında beden eğitimi öğretmenliği diğer branş öğretmenlerinden daha az önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
Başka imkanım olsa beden eğitimi öğretmeni olmak istemezdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmeni olamayacağımı düşünmek beni beden eğitimi öğretmenliğinden soğutuyor.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenin ders dışında da yerine getirmesi gereken oldukça fazla sorumluluklar bulunmaktadır, bu beni korkutuyor.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinde özellikle mesleğin ilk yıllarının zor geçeceğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini seçerdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini sporun içinden geldiği için seviyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliği mesleği bölümü kazanmak kolay olduğu için seçtim, yoksa seçmezdim.	☐	☐	☐	☐	☐
Yetiştirdiğim öğrencinin iyi birer sporcu olmaları, sporu sevmeleri ve ileriki yaşamlarında da spor yaptıklarını görmek beni mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
Çocuklarla birlikte olmanın onlarla aynı ortamı paylaşmanın ve onlara bir şey öğretmenin yerini hiçbir şey tutmaz	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenliği bilginin yanı sıra sportif yetenekler de isteyen bir meslektir, bu beni endişelendiriyor.	☐	☐	☐	☐	☐
Aslında beden eğitimi öğretmeni olmaktan ziyade sporunda içinde olmak beni Beden eğitimi öğretmenliğine yöneltiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
Beden eğitimi öğretmenlik formasyonumu ve nitelikleri geliştirmek için elimden geleni yapmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
Tüm öğrenim hayatım boyunca Beden eğitimi öğretmeni olmak istedim.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek-B: “21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” kullanımı için izin bilgisi

Ölçek izni Harici Gelen Kutusu x

Ö

ÖMER ERHAN PİLAVCI

Ali: mustafalpaskan

Hocam merhabalar,

Gelişim Üniversitesi YL 2. sınıf öğrencisiyim. İsmim Ömer Erhan Pilavcı. “21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” adlı çalışmanızı inceledim. Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu ölçeği çalışmamda kullanmak istiyorum. İzniniz varsa çalışmam ile ilgili detayları paylaşmak isterim.

Destek olursanız çok sevinirim.

Amaç:
Çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak ve teknolojinin beden eğitimi derslerinde kullanımının mesleki tutumlar üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmektedir. Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi anlamamıza katkı sağlayarak, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamak olacaktır.

Çok teşekkür ederim.

m

Muhammet Mustafa ALPASLAN

Ali: ben

Sayın hocam

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım.

İyi çalışmalar

Muhammet Mustafa Alpaslan, PhD
Associate Professor
Department of Mathematics and Science Education
Mugla Sıtkı Koçman University

AGGIE CODE OF HONOR
AN AGGIE DOES NOT LIE, CHEAT, OR STEAL, OR TOLERATE THOSE WHO DO.

From: ÖMER ERHAN PİLAVCI <>>
Sent: Saturday, January 13, 2024 7:33:21 AM
To: Muhammet Mustafa ALPASLAN
Subject: Ölçek izni

...

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

AGGIE CODE

82

Ek-C: “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği” kullanımı için izin bilgisi

Ölçek İzni

Harici

Gelen Kutusu x



ÖMER ERHAN PİLAVCI

Alıcı: unlu68

24 Şub 2024 20:07 (13 gün önce)



Gelişim Üniversitesi YL 2. sınıf öğrencisiyim. İsmin Ömer Erhan Pılavcı. “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği” adlı çalışmanızı inceledim. Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu ölçeği çalışmamda kullanmak istiyorum. İzniniz varsa çalışmam ile ilgili detayları paylaşmak isterim.

Destek olursanız çok sevinirim.

Amaç:

Çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutum algıları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumlarını ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak ve teknolojinin beden eğitimi derslerinde kullanımının mesleki tutumlar üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmektedir. Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ve mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi anlamamıza katkı sağlayarak, beden eğitimi derslerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamak olacaktır.

Çok teşekkür ederim.



Hüseyin Ünlü

Alıcı: ben

26 Şub 2024 09:26 (11 gün önce)



Merhaba Ömer

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

ÖMER ERHAN PİLAVCI <[REDACTED]>, 24 Şub 2024 Cmt, 20:07 tarihinde şunu yazdı:



--

Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ
Aksaray Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : PİLAVCI, ÖMER ERHAN

Uyruğu : T.C.

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	Gelişim Üniversitesi/Tezsiz Spor Yönetimi	2022
Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi/BESYO	2006
Lise	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	1997

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2023-	Mudanya Üniversitesi	Sağlık, Kültür ve Sportif Faaliyetler Daire Başkanı
2017- 2023	Bursa Sınav Koleji	Spor Koordinatörü
2015-2017	Sianji Otel	Aktivite Müdürü
2011-2015	Gardens Of Babiblon	Sağlık Kulüp Müdürü
2006-2011	Bodrum Yasmin Otel	Fitnes Eğitmeni

Hobiler

Kayak, Scuba Diving, Tenis, Masa Tenisi, Yüzme, Doğa Yürüyüşü

