



Evaluation of Pre-Service Teachers' Professional Attitudes and Self-Efficacy Perceptions According to Temperament Types: An Investigation on Physical Education and Sports Teaching Pedagogical Formation Certificate Program^{1*2}

Olca YILMAZ^a (ORCID ID- 0000-0001-5966-0116)

Lale YILDIZ^{b3*} (ORCID ID- 0000-0002-1283-4788)

Berkcan BOZ^a (ORCID ID- 0000-0003-4203-5829)

Mustafa ENGÜR^a (ORCID ID- 0000-0001-9435-9951)

Hikmet VURGUN^c (ORCID ID- 0000-0001-6779-8000)

^a Ege Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İzmir/Türkiye

^b Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla/Türkiye

^c Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Manisa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.985514

Article history:

Received 23.09.2021

Revised 03.12.2021

Accepted 02.03.2022

Keywords:

Pedagogical Formation Certificate, Physical Education, Professional Attitudes, Teaching Efficacy, Temperament.

Research Article

Abstract

The aim of the study was to investigate teaching efficacy perceptions, the attitudes towards teaching profession and temperament types of pre-service physical education and sports teachers who receive pedagogical formation education. The study was based on quantitative design and accordingly relational screening model was conducted. In the selection process of sample group of the study, cluster sampling method was used considering different universities. A total of 446 (Mean age= 23.18 ± 2.79) pre-service physical education teachers receiving education in pedagogical formation program, participated in the study. Participants distributed as 179 females (Mean age= 22.85 ± 2.93) and 267 males (Mean age= 23.39 ± 2.68) according to gender variable. In data collection process, demographic information form, Teaching Self-Efficacy Scale, Attitudes towards Teaching Profession Scale and Nine Types Temperament Scale was applied. Besides, data were coded and analysed in SPSS 24.0 software package. Findings indicated significant differences in attitudes towards teaching profession between female and male pre-service physical education teachers with small effect size. In addition, there was strong correlation observed in individual teaching efficacy (intrinsic factors) and positive attitudes towards the teaching profession. Considering the findings of the study, it is recommended to train pre-service teachers with high individual teaching proficiency and to update teacher training certificate programs with assessment evaluation systems to determine personality traits, professional attitudes and self-efficacy perceptions.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Yeterlik Algılarının, Mizaç Tiplerine Göre Değerlendirilmesi: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Üzerine Bir Araştırma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.985514

Öz

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor branşında formasyon eğitimi sertifika

^{1*}This research was supported by Ege University Scientific Research Projects Coordinatorship (Project No: SGA-2019-20536).

²Bu makaleye yazarlar eşit miktarda katkıda bulunmuştur.

^{3*}Author: laleyildiz@mu.edu.tr

Makale Geçmişi:

Geliş 23.09.2021

Düzeltilme 03.12.2021

Kabul 02.03.2022

Anahtar Kelimeler:

Beden Eğitimi, Dokuz Tip Mizaç Modeli, Mesleki Tutum, Öğretmen Yeterliği, Pedagogik Formasyon.

programına katılan öğretmen adaylarının, mesleki tutum, öz-yeterlik algıları ve mizaç tiplerinin incelenmesidir. Katılımcıların belirlenmesinde, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmış ve çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 179'u kadın (Yaş ortalaması= 22.85 ± 2.93), 267'si erkek (yaş ortalaması= 23.39 ± 2.68), olmak üzere toplamda 446 (Yaş ortalaması= 23.18 ± 2.79) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Demografik Bilgi Formu, Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Dokuz Tip Mizaç Ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kapsamında, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının mesleki tutumları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, bu farka ait etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların bireysel öğretim yeterlikleri ile mesleki tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde korelasyon gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, bireysel öğretim yeterlik düzeyleri yüksek eğitimciler yetiştirmek; bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında kişilik özellikleri, mesleğe yönelik tutumlar ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi amacıyla ölçme-değerlendirme süreçlerine yer verilmesi önerilmektedir.

Introduction

Adjustments in teacher training and pedagogical formation programs have been changed frequently in recent years in Turkey. In 1981, when the responsibility of teacher training was taken over by universities, the scientific contents of the related programs were enriched and teachers were started to be trained by faculties of education. With varying needs and changing policies, students attending different undergraduate programs had the right to become teachers in a short time by attending the Pedagogical Formation Certificate Programs as of 2010 (Hacettepe University Faculty of Education, 2017, Ministry of National Education, 2014). Later, with the "Board of Education and Discipline Decision Dated 29 June 2020 and numbered 12" it was decided that the pedagogical formation certificate programs offered by universities would be invalidated. Pedagogical formation certificates obtained before 1 January 2021 remained valid and the certificate holders could work as teachers (Council of Higher Education, 2020). However, the Council of Higher Education made an announcement concerning the pedagogical formation training for the academic year 2021-2022 stating that the "Pedagogical Formation Certificate Program" will re-enter in force within the framework of the concerning principles and procedures (Council of Higher Education, 2021). In this regard, questions arise as to whether the pre-service teachers attending pedagogical formation training have general and field-specific competencies to fulfil professional tasks and personal characteristics complying with the teaching profession. The related literature includes a limited number of studies in which pre-service teacher's attitudes and competencies are examined around personal characteristics (Erkan &Avcı, 2014; Gülşen&Seyratlı, 2014; Kartal&Afacan, 2013).

The concept of temperament has come out as a current research topic with its psychobiological measurement and multidisciplinary structure and is generally defined as the phenomenon of one's holding a unique emotional structure (Bastian, McCord, Marks & Carpenter, 2017). In addition, Enneagram personality types system, which is known as a Far Eastern philosophy and is the subject of many scientific studies today, is increasing in validity and popularity with the name of the art of knowing a person (Şirin, 2020; Gündüz&Keskin, 2019; Sutton, Allinson& Williams, 2013). The Nine Types of Temperament Model (NTTM) created with the interpretation of the Enneagram system is a new temperament model the ontological/epistemological scope of which is shaped upon Turkish samples and which deals with educational settings in a holistic manner (Yılmaz, Gençer, Ünal&Aydemir, 2014; Yılmaz, Gençer, Aydemir, Yılmaz, Kesbir&Ünal, 2014). As a scientific and authentic model, the system has a dynamic construct. Accordingly, individuals with any temperament type may display positive or negative qualities of other temperament types in situations of stress and relaxation (Matise, 2018). Understanding the system within the context of the educational-instructional settings is important for teachers to be able to convert the positive qualities of both their own and their students' temperament types into potential and avoid the risks that could cause negativity (Yılmaz, 2019). Practises coming up on individuals' awareness of their own orientation in our education system can positively affect the

development of the desired professional qualities planned to be given to teachers (Özdemir&Sağkal, 2018). In addition, studies conducted in Turkey with teachers and pre-service teachers including the concepts of attitudes, efficacy, professional competence and self-efficacy are remarkable (Yakar&Yelpaze, 2019; Kahraman&Çelik, 2019; Üzüm, Yalçın, Biçer, Yüктаşır&Yıldırım, 2015; Çocuk, Yokuş&Tanrıseven, 2015).

Teacher self-efficacy is defined as the belief in the teacher's capability to promote student participation and learning, strength of their professional skills and qualities and ability to get desired outcomes even from unmotivated students (Francisco, 2019; Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011). Teacher self-efficacy is psycho-cognitive concept that has a direct impact on the success of educational processes at each of the stages of planning, implementation and assessment (Caprara, Barbaranelli, Steca& Malone, 2006). Studies in the related literature state that teacher self-efficacy is highly correlated with student achievement and motivation as well as reporting that teachers' intrinsic motivation and self-efficacy affect their professional participation and teaching behaviours (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Skaalvik&Skaalvik, 2007; Wolters & Daugherty, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). The fact that teachers with professional self-efficacy experience higher levels of job satisfaction is also seen in the examples of different cultures such as Canada, The United States of America, The United Arab Emirates, Norway, Italy, Greek Cypriot State and Korea (Granziera&Perera, 2019). On the other hand, it could be asserted that teachers with low self-efficacy beliefs have difficulty in making educational processes effective and efficient and perceive a higher level of stress in the professional environment (Klassen & Chiu, 2010). The active state of the act of teaching is known to be related to a series of complex teacher behaviours that affect students in class. In this respect, teacher self-efficacy is stated to have a strong interaction with the teaching performance evaluated and a significant correlation with student achievement while teacher's personality affects teaching efficiency (Klassen & Tze, 2014; Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008).

Professional attitudes that influence the formation of behaviours towards teaching profession can be said to be the resources that lead individuals' both professional life and social life. Attitude can be defined as the positive or negative orientation of believing, emotional and behavioural tendencies for an object, situation or person, which are created as a result of our past experiences (Kocabaş&Erdem, 2019). On the other hand, attitude developed towards the profession is a construct that leads the interaction of the individual with the society and his/her colleagues in connection with the emotions, behaviours and beliefs at the background of the decisions made permanently (Bümen&Özaydın, 2013). Considering professional attitudes within the context of teaching profession, teachers' positive or negative professional attitudes and behaviours, emotional reactions, habits and their personal characteristics covering all of the given traits are important predictors of their students' learning processes (European Agency, 2010). In addition to pre-service teachers' capabilities of knowledge and skills in theoretical and practical aspects like their pedagogical competence, content knowledge and general knowledge, the value they attribute to teaching profession and the positive attitudes they hold are also effective on their achievement in the professional processes (Bozbayındır, 2019). In studies conducted with teachers, pre-service teachers' attitudes towards the profession are observed to develop in a positive direction and at a higher level (Buonomo, Fiorilli&Benevene, 2019; Cinpolat, Alıncak&Abakay, 2016; Parlar&Cansoy, 2016; Sandıkçı&Öncü, 2013; Uysal&Kösemen, 2013; Özder, Konedralı& Zeki, 2010; Yalız, 2010).

Considering the effects of the general attitude developed towards teaching profession on both teachers' and students' gains, it is highly important that problem solution skills are established specifically for the field of physical education and sports for negative situations that may come up in the learning atmosphere. The reason for this is that, unlike other branch teachers, physical education and sports teachers focusing mainly on psychomotor development and supporting the social development domain through extracurricular activities in addition to implementing the teaching processes in the cognitive domain. Moreover, the importance of the learning environment is great for effective learning and implementation of teaching activities. The field of implementation in physical education classes, which has its own structure compared with other branches and employs various equipment, increases

the freedom of movement allowed to students and leads multidimensional behaviour patterns to be formed on the basis of social relationships. These features differentiate the field of physical education and sports from other academic fields (Ünlü&Aydos, 2008). In this regard, in addition to the professional self-efficacy required by the branch of physical education and sports, personality or temperament qualities can be thought to vary in a branch specific scope. Although the undergraduate education received by pre-service physical education and sport teachers is considered to allow them to create effective and efficient learning environments in their professional experiences and to develop branch-specific personal qualities, it is not exactly known how much efficiency can be achieved by pre-service physical education and sports teachers who major in different fields and receive formation training in a short time. Therefore, it is significant to examine the concerning pre-service teachers' professional self-efficacy, attitudes and personal qualities in a branch-specific manner from the perspective of readiness for the professional processes.

The aim of the present study was to determine the self-efficacy perceptions and professional attitudes of pre-service teachers who attend the pedagogical formation training program in physical education and sports and to evaluate these variables within the scope of temperament types.

Method

Research Model and Participants

The present study was conducted with a correlational research design on the basis of the quantitative research approach. The sample group of the study was selected using cluster sampling, a random sampling technique. The cluster groups in the sample consist of İzmir Ege University, Manisa Celal Bayar University, İzmir Dokuz Eylül University, Muğla Sıtkı Koçman University and Aydın Adnan Menderes University. The sample group includes pre-service teachers attending the pedagogical formation training program in the field of physical education and sports at the faculties of education of the given universities. The study was participated by a total of 446- 179 (40.1%) females, 267 (59.9%) males- pedagogical formation certificate program students. The overall mean age of the participants was found as 23.18 ± 2.79 years, while it was 22.85 ± 2.93 in female pre-service teachers and 23.39 ± 2.68 in male pre-service teachers. In addition, the distribution of the participants by their departments of undergraduate studies was as follows 195 (43.7) students at the Department of Coaching Education, 139 (31.2%) students at the Department of Sport Management and 112 (25.1%) students at the Department of Recreation Training. The participants' Cumulative Grade Point Average (CGPA) was calculated as $2.86 \pm .37$. When CGPAs were calculated according to gender variable, it was found as $2.91 \pm .35$ for female participants and as $2.82 \pm .38$ for male participants.

Data Collection Instruments

Demographic Information Form: The information form developed by the researchers before the study included information about the participants' gender, age, university they received the pedagogical formation training, department and cumulative grade point average (CGPA).

Teacher Self-Efficacy Scale: The original form of the scale, which measures teachers' self-beliefs, and efficacy perceptions of the profession, was developed by Gibson & Dembo (1984) and revised by Guskey and Passaro (1994) in the following periods. The scale was adapted to Turkish language and culture by Diken (2004) and consisted of 16 items and 2 sub-scales. The first sub-scale is titled individual teaching efficacy (intrinsic factors, 7 items), and the second one is titled general teaching effect (extrinsic factors, 9 items). The scale is in the 5-point Likert type ranging from "1=Strongly Disagree", to "5=Strongly Agree". When the psychometric measurement results of the scale were examined, internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha) were found as .71 for the overall construct, .71 for individual factors and .73 for general teaching effect.

Attitude towards Teaching Profession Scale: The scale, which aims to measure individuals' positive and negative emotions and opinions about performing their profession, was developed by Ünver,

Bümen and Başbay (2008). Out of the total 20 items on the scale, 10 items contain positive statements while 10 items contain negative statements. The single-factor scale explains 47.85% of the total variance. According to the psychometric measurement results, internal consistency (Cronbach's Alpha) of the scale was calculated as .93. The measurement instrument is a 5-point Likert type scale with a minimum possible score of 20 and a maximum possible score of 100.

Nine Types Temperament Scale: The Nine Types Temperament Scale developed by Yılmaz and colleagues (2014a) for Turkish language and culture is a self-report form consisting of 91 items. These temperament types are Perfection Seeking, Seeking to Feel Emotions, Admirable Self Image Seeking, Seeking Meaning of Emotions, Seeking the Meaning of Knowledge, Intellectual Serenity Seeking, Seeking Joy of Discovery, Absolute Power Seeking and Sensory Motor Comfort Seeking. The highest score obtained from the subscales shows the individual's temperament type. The expressions included on the scale are evaluated and calculated over the participants' responses in the form of 1= No, 2=Sometimes and 3= Yes. According to the exploratory factor analysis, the Eigen values of the nine-factor construct range between 8.08 and 1.66 and the variance of explanation was found as 39.04%. Internal consistency coefficient was calculated as .75 for the entire scale and as .77, .79, .68, .71, .80, .74, .71, .83, .77 for the temperament types respectively.

Data Collection Process and Procedures

The required ethics committee permissions to conduct the study were obtained from Ege University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee meeting numbered 12/13 (Protocol no: 79). The data collection process of the study was conducted using the questionnaire technique. A list of instructions was prepared for the participants to respond to the questionnaires within a common framework at each institution and to achieve standardization in data collection and the instructions were precisely followed by the researcher. In the face-to-face sessions held in the classroom environment, the list of instructions was read to the participants first and later the participants filled in the questionnaire forms.

Data Analysis

Prior to analysis, the data were coded and checked electronically excluding the forms that included missing or contradictory responses and outliers. When detecting outliers, ± 3 limit of z scores was considered for univariate outliers and Mahalanobis distance for multivariate outliers (Tabachnick&Fidell, 2013). For the procedures to check normal distribution of the data, studies with a sample size of >300 take raw Skewness-Kurtosis values into consideration (Field, 2009). Accordingly, analysis of the data that were observed to fall in the range of -1.5/+1.5 (Tabachnick&Fidell, 2013) was performed using parametric tests. In order to examine pre-service teachers' self-efficacy, professional attitude and temperament types, data analysis included descriptive statistics and multiple regression, independent groups t-test and one way variance analysis (ANOVA). Multiple regression analysis was used to determine the correlations of dependent variables and their effect sized. The sizes of the differences found as a result of the analyses were determined considering the values suggested by Cohen (1988) concerning effect sizes.

Findings

The results of the multiple regression analysis (enter model) applied to the groups formed according to temperament type in line with the aim of the study (Table 1) show that Temperament Type 9 stands out explaining 54% of the attitudes towards the profession variable. In addition, it was seen that in the explanation of the attitudes towards the profession within the group Type 9, Individual Teaching Efficacy (Intrinsic Factors) ($t=7.67$; $p<.05$) among the subscales of self-efficacy had a statistically significant effect. Considering the temperament types with the largest effect with their explanatory power, Type 9 is seen to be followed by Type 4 ($R^2=.51$); Type 3 ($R^2=.45$) and Type 1 ($R^2=.44$) temperament groups respectively. The common feature of the groups with high percentages of variance explained is that only

the Individual Teaching Efficacy (Intrinsic Factors) variable among the subscales of self-efficacy displays a statistically significant predictive power. As for the effect size, in group Type 9 which explained the total variance at the highest rate, a 1 unit increase in the pre-service teachers' Individual Teaching Efficacy (Intrinsic Factors) appears to create a positive change of 12.76 in their attitudes towards the profession (Table 1).

Considering the participants' distribution by temperament type, it is seen that group Type 5, which has the highest n number of 97, is the temperament type with the lowest explaining variance in terms of the effects of self-efficacy perceptions on professional attitudes ($R^2=.32$) (Table 1). Moreover, unlike the other temperament type groups, Type 2 ($t=2.42$; $p<.05$) was found to be the only temperament type where the General Teaching Effect (Extrinsic Factors) variable among the subscales of self-efficacy was statistically significant in determining attitudes towards the profession. In this respect, any change of 1 unit to occur in the self-efficacy perception driven by extrinsic factors would make a positive change of 5.57 (Table 1).

Table 1.
Regression Analysis in Terms of Teaching Self-Efficacy and Attitude Variables for Temperament Types

Teaching Self Efficacy	Teaching Attitude				Multicollinearity		
	B	β	t	p	Tolerance	VIF	
Type 1	Constant	31.56		3.93	.00		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	12.14	.65	7.12	.00	.994	1.006
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	1.42	.07	.79	.43	.994	1.006
	F = 26.32 (p=.00). $R^2 = .436$. $\leftarrow R^2 = .420$ / Teaching Attitude = 31.56+12.14. x_1 +1.42. x_2						
Type 2	Constant	21.95		2.07	.04		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	10.63	.60	5.31	.00	.994	1.006
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	5.57	.27	2.42	.02	.994	1.006
	F = 16.21 (p=.00). $R^2 = .419$. $\leftarrow R^2 = .393$ / Teaching Attitude= 21.95+10.63. x_1 +5.57. x_2						
Type 3	Constant	14.32		.71	.48		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	18.20	.67	3.97	.00	1.000	1.000
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	-.52	-.02	-.13	.89	1.000	1.000
	F = 7.89 (p=.00). $R^2 = .454$. $\leftarrow R^2 = .396$ / Teaching Attitude = 14.32+18.20. x_1 -.52. x_2						
Type 4	Constant	20.28		1.42	.16		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	14.20	.68	4.45	.00	.994	1.007
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	2.69	.15	.98	.33	.994	1.007
	F = 10.82 (p=.00). $R^2 = .508$. $\leftarrow R^2 = .461$ / Teaching Attitude = 20.28+14.20. x_1 +2.69. x_2						
Type 5	Constant	35.57		4.63	.00		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	10.87	.56	6.61	.00	.980	1.021
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	.78	.04	.51	.61	.980	1.021
	F = 21.94 (p=.00). $R^2 = .318$. $\leftarrow R^2 = .304$ / Teaching Attitude = 35.57+10.87. x_1 +.78. x_2						
Type 6	Constant	28.56		2.18	.03		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	13.53	.66	5.54	.00	.888	1.126
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	.26	.01	.11	.91	.888	1.126
	F = 17.07 (p=.00). $R^2 = .431$. $\leftarrow R^2 = .406$ / Teaching Attitude = 28.56+13.53. x_1 +.26. x_2						
Type 7	Constant	40.04		2.53	.02		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x_1	12.69	.60	4.36	.00	.866	1.154
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x_2	-1.91	-.08	-.63	.53	.866	1.154

F = 12.36 (p=.00). R ² = .407. ←R ² = .374 / Teaching Attitude = 40.04+12.69. x ₁ -1.91. x ₂						
Type 8	Constant	36.18	2.68	.01		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x ₁	9.28	.53	3.93	.00	1.032
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x ₂	3.49	.16	1.19	.23	1.032
	F = 12.36 (p=.00). R ² = .282. ←R ² = .246 / Teaching Attitude= 36.18+9.28. x ₁ +3.49. x ₂					
Type 9	Constant	22.07	2.41	.02		
	Individual Self Efficacy (Intrinsic Factors) x ₁	12.76	.76	7.67	.00	1.089
	General Self Efficacy (Extrinsic Factors) x ₂	2.96	.17	1.66	.10	1.089
	F = 29.54 (p=.00). R ² = .537. ←R ² = .519 / Teaching Attitude= 22.07+12.76. x ₁ +2.96. x ₂					

When the scores obtained by the pre-service teachers over the nine types of measurement model are examined, the results show that the candidates are mostly gathered in group Type 5 with 21.7% (n=97), Type 1 with 15.9% (n=71) and Type 9 with 12.1% (n=54) (Table 2).

Table 2:

Distribution of the Pedagogical Formation Certificate Program Attendants by NTTM

Temperament Type	N	%
Type 1	71	15.9
Type 2	48	10.8
Type 3	22	4.9
Type 4	24	5.4
Type 5	97	21.7
Type 6	48	10.8
Type 7	39	8.7
Type 8	43	9.6
Type 9	54	12.1

Looking into the professional self-efficacy perspectives and attitudes of the pre-service teachers receiving pedagogical formation training in physical education from a correlational perspective, a significant and high-level correlation was found between attitudes towards the profession and individual teaching efficacy (intrinsic factors) (p<.05) (Table 3).

Table 3:

The Relationship Between Pre-Service Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Teaching Attitudes

	General Self-Efficacy (Extrinsic Factors)	Teaching Attitude
Individual Self-Efficacy (Intrinsic Factors)	-.124**	.636**
General Self-Efficacy (Extrinsic Factors)		.005

**p<.01

As a result of the comparisons of the participants' attitudes towards the profession in terms of gender, a statistically significant difference was found between the mean scores obtained by female and male pre-service teachers (p<.05). Accordingly, although female pre-service teachers have significantly higher scores of professional attitude than male candidates, the effect size pertaining to this difference was seen to remain at a small level (Cohen d= .20) (Table 4).

Table 4:
Comparison of Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Profession According to Gender

	Female (n= 179)		Male (n= 267)		t	Effect Size (ES)
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD		
Teaching Attitude	78.82	9.74	76.78	10.60	2.054*	.20

*p<.05

The results of the ANOVA analysis, which was performed to evaluate the participants' self-efficacy according to their department of undergraduate studies showed a significant difference between the students of Coaching Education and Recreation in the Individual Teaching Efficacy (Intrinsic Factors) scores ($F=3.57$; $p<.05$). As for the General Teaching Effect (Extrinsic Factors) subscale, no significant difference was observed between the departments ($p>.05$) (Table 5).

Table 5:
Comparison of Teaching Self-Efficacy According to Department Variable

	N	\bar{X}	SD	F	Tukey (Post Hoc)
Individual Self-Efficacy (Intrinsic Factors)					
Coaching	195	3.59	.52	3.57 *	Coaching> Recreation*
Sport Management	139	3.52	.57		
Recreation	112	3.42	.52		
General Self-Efficacy (Extrinsic Factors)					
Coaching	195	3.01	.53	1.21	-----
Sport Management	139	3.06	.51		
Recreation	112	3.11	.53		

*p<.05

Discussion & Conclusion

The present study aimed to examine the professional self-efficacy, attitudes and temperament types of individuals who receive pedagogical formation training in the field of physical education. The findings obtained from the study are presented in this section being compared with similar and different study results in the literature.

According to our findings, professional attitudes of the female participants attending the pedagogical formation program are higher compared with the male candidates while the effect size of the significant difference is small. Similarly, Türkeli, Hazar, Tekkurşun-Demir and Namlı (2017) report higher professional attitudes for female candidates attending formation training than male pre-service teachers. Some other studies in the literature state that pre-service teachers receiving education in the physical education and sport teaching programs and in the faculties of education show similar tendencies. Related studies report those female pre-service teachers hold higher professional attitudes compared to male candidates (Doğaner&Özbek, 2019; Şahin&Şahin, 2017; Kesen&Polat, 2014). The fact that teaching has been stereotyped as a feminine job in the society may be a reason for the difference that comes out in favour of women in the formation of attitudes and preferences towards the profession (Kiremitci& Boz, 2019; Alon & DiPrete, 2015; Carrington, 2002;). However, it should be noted that the differences between females and males in the present study in terms of professional attitudes occurred at a small effect size. Thus, it could be considered that differences that may occur in the professional attitudes of male and female pre-service teachers due to the existing social conditions and perceptions might not be very distinct, so evaluations in this direction should be made in consideration with effect sizes.

Considering the findings obtained, a significant difference with a small size effect was observed between the students of coaching education and those of recreation in terms of department at the individual teaching efficacy sub-scale. In the study conducted with pre-service physical education and sports teachers, Yanık (2017) found that self-efficacy scores of individuals at the department of physical

education and sports teaching were significantly higher than those of the students attending sport management and coaching departments. In the same study, similar to our findings, no significant difference was found between the departments of sport management and coaching in terms of self-efficacy states. Considering the small effect size of the significant difference found in the present study as well as the results obtained in Yanık's (2017) study, it could be suggested that teaching self-efficacy perceptions of pedagogical formation students do not vary by department (sport management, coaching education and recreation). In addition, the findings obtained indicate that professional attitudes for teaching of the pedagogical formation students studying at sport management, coaching education and recreation departments do not vary by department. Similarly, Doğaner and Özbek (2019) report that the attitudes towards teaching profession do not vary by department among pre-service physical education and sports teachers and pedagogical formation program students from the departments of sport management, coaching education and recreation.

Individuals attending the pedagogical formation program in the field of physical education and sports mainly fell into the groups Type 5 (21.7%), Type 1 (%15.9) and Type 9 (%12.1) among the nine types of temperament. In the study carried out by Yıldız (2019), pre-service teachers in the field of physical education and sports were mostly in Type 2, Type 1 and Type 9 temperament groups. Likewise, Ateş (2019) states that mean scores are higher in Type 2, Type 1 and Type 9 temperaments in the teacher population in other branches. The main difference between the present study and the ones carried out by Yıldız (2019) and Ateş (2019) is the findings obtained concerning Type 5 and Type 2 temperament groups. It could be said that the personality traits of Type 2 temperament include the qualities required by the teaching profession: twos are emotional, sincere, outgoing, loving, self-sacrificing, helpful, generous individuals who are able to have contact and communication easily and have strong social relationships (Selçuk&Yılmaz, 2015). Type 5 individuals who were high in number in our study tend to have withdrawn, quiet, shy, analytic, isolated, observer, rationalist, abstractive, distant, objective, investigative and reasonable personalities (Yılmaz et al., 2014b). Considering all the above listed characteristics, it can be asserted that the Type 5 temperament that is common among the students attending the pedagogical formation program in physical education appears to have a weak connection and relationship with the profession of teaching. This could make the compatibility level of the pedagogical formation program in terms of teacher qualities and personality traits controversial. However, the high frequency of Type 5 temperament among our participants differently from the literature seems to be a finding that needs further evidence and more in-depth examination. As a matter of fact, previous studies at the national scale (Yıldız, 2019; Ateş, 2019; Tütüncü, 2017) have shown that the temperament types that are common among pre-service teachers, teachers and in the overall Turkish society are Type 1, Type 2 and Type 9; while no information has been obtained to show the prevalence of Type 5 temperament in any upper or lower population.

In the study carried out by Tütüncü (2017) to examine the temperament types among athletes, the prevalent temperament types were reported to be Type 1 and Type 9. Similarly, in our study, the participants were seen to be predominantly distributed over Type 1 and Type 9 temperament groups. In this context, ones are defined as perfection seeking and individuals with this type of temperament are perfectionist, idealist, organized, self-disciplined, planner, responsible and principled persons in their actions (Yılmaz et al., 2014a). In individuals with this type of temperament have three prominent qualities: perfectionist, idealist and systematic (Tütüncü, 2017). Type 9, on the other hand, is known to have a quiet, calm, peaceful, complacent, flexible, patient, hesitant and procrastinating personality who hesitates to say no, has a high motive for physical satisfaction and keeps away from conflicts and uneasiness (Yılmaz et al., 2014). In this regard, the temperament distribution over Type 1 and Type 9 can be said to be related with the athletic identity and the predominant temperament types in the Turkish society. Indeed, studies on athletes and sports sciences reveal that Type 1 and Type 9 are predominant temperament groups in the population (Tütüncü, 2017; Yıldız, 2019). Additionally, in the study conducted by Ateş (2019) on teachers working in other fields, it is reported that Type 2, Type 1 and Type 9 are predominant among other types. Hence, similar results obtained from the present study and in the literature concerning Type 1 and Type 9 may result from the individuals' athletic characteristics while

they may also be the result of characteristics specific to Turkish society in connection with the social personality dynamics. It is recommended that these conclusions are further examined with temperament studies to be conducted with larger populations to represent the Turkish society as well as with individuals in the field of sports in an exploratory manner.

Studies carried out with pre-service teachers report a moderate level of correlation between professional self-efficacy and attitudes (Şahin&Şahin, 2017; Dadandı, Kalyon&Yazıcı, 2016; Nakip&Özcan, 2016). The study on students participating in the Pedagogical Formation program by Bakaç and Özen (2016) employed a model involving classroom management, teaching strategies and student participation in terms of self-efficacy and found a low level of correlation between the subscales of this model and professional attitudes. It is seen that low and moderate levels of linear correlations were found between professional self-efficacy and attitudes in such studies in the literature. In our study; however, a linear and strong correlation was found between the individual teaching efficacy (intrinsic factors) subscale of professional self-efficacy and professional attitudes while no correlation was observed between general teaching effect (extrinsic factors) and professional attitudes. In this respect, it could be claimed that the change in the subscales representing professional self-efficacy can bring different parameters in explaining the relationship in professional attitudes. It can be assumed that the relation between professional attitude and self-efficacy subscales and models in various theoretical contexts may vary in significance and power of correlation. Moreover, based on the results obtained from our study, it can be considered as an expected result that a teacher with strong individual teaching efficacy would hold higher attitudes towards his/her profession and develop positive attitudes. As a matter of fact, individual teaching efficacy involves teachers' beliefs in their autonomous effect on students' learning and the consideration that their skills and capabilities are more effective on students' learning (Gibson & Dembo, 1984).

Within the scope of the main problem situation of the study, the interaction was examined between teaching self-efficacy and professional attitudes of participants with different temperament types. The findings obtained in this regard brought about 3 separate conclusions;

1) Individual teaching efficacy has a positive effect on professional attitudes in all temperament types. In this regard, the effect of individual teaching efficacy on professional attitude does not involve individual differences, intrinsic factors affect professional attitude positively in the across the population.

2) Another remarkable finding is that while general teaching effect had no impact on professional attitudes in any of the temperament types, the general teaching effect perceptions of the participants with Type 2 temperament had a predictive effect on their professional attitudes. This can be interpreted in association with the qualities possessed by individuals with Type 2 temperament, which is defined by such qualities as being emotional, sincere, outgoing, able to have contact and communication easily, loving, self-sacrificing, helpful, generous and strong in social relationships (Yılmaz et al., 2014b). The fact that this temperament type involving emotional and sensitive characteristics in connection with social relationships is affected by general teaching efficacy that represents extrinsic factors can be a mediator in the reflection of the factors other than teachers' self-efficacy on their professional attitudes. Thus, it is significant that pre-service teachers with Type 2 temperament are in an environment that is rich in social support in their teaching processes and professional activities. Attitudes and behaviours of pre-service teachers with this temperament type in their professional processes are prone to be affected positively or negatively by the events and factors that take place outside the classroom and independently of them.

3) Finally, another important finding obtained from the study is that self-efficacy perceptions of Type 8 (24.6%) and Type 5 (30.4%) temperaments predict professional attitudes at the lowest level. In the first place, examining the distribution of temperament types, it is observed that Type 5 is the most commonly seen temperament among the participants. It is considered an important finding that Type 5 is the group with the lowest interaction between professional self-efficacy and attitudes. In this regard, the compatibility of the individuals receiving pedagogical formation training with the teaching

profession becomes questionable in terms of their personal qualities, self-efficacy and attitudes. The qualities of Type 5 temperament, in particular, indicate several incompatibilities with the essential qualities of the teaching profession. The qualities of Type 5 are seen in individuals who are withdrawn, quiet, shy, analytic, abstractive, distant, objective, investigative and reasonable persons that enjoy loneliness and observation (Selçuk&Yılmaz, 2018).

It is important that future studies employ research designs that include comparison groups (pre-service teachers from different branches and pre-service physical education and sports teachers) for an in-depth evaluation of the results obtained from the present study. In addition, examining the opinions of participants of pedagogical formation program about their personal characteristics, self-efficacy and attitudes through qualitative studies can expand the perspective of research in a multidimensional framework. In addition to the studies including the participants' self-assessment, it is recommended that research is done to look into the opinions about the process of the instructors and administrators that conduct the pedagogical formation program. Also, studies can be conducted with a pre-test/post-test design to measure pre-service teachers' competencies in the cognitive, affective and personal perspective before, during and after the pedagogical formation program. Finally, it could be beneficial to examine the professional service processes, competencies and attitudes of the individuals who start teaching after graduating from pedagogical formation programs in order to determine the outputs of the pedagogical formation program.

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Türkçe Sürümü

Giriş

Ülkemizde son yıllarda öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programları ile ilgili düzenlemeler sıklıkla değiştirilmektedir. 1981 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi ile birlikte, ilgili programların bilimsel içerikleri güçlendirilmiş ve öğretmenler, eğitim fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 2010 yılından itibaren çeşitli ihtiyaçlar ve değişen politikalar ile farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılarak kısa vadede öğretmen olma hakkı tanınmıştır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017, Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Daha sonra, "Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 29 Haziran 2020 tarih ve 12 sayılı Kararı" ile üniversiteler tarafından gerçekleştirilen pedagojik formasyon sertifika programlarının geçerliliğinin kaldırılmasına karar verilmiştir. 1 Ocak 2021 tarihinden önce alınan pedagojik formasyon sertifikaları ise geçerliliğini korumakta ve sertifika sahibi bireyler öğretmenlik yapabilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Ancak, 2021-2022 eğitim öğretim yılı için Yükseköğretim Kurulu, pedagojik formasyon eğitimine ilişkin açıklama yaparak, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"nın ilgili usul ve esaslar çerçevesinde yeniden başlatılacağı bilgisini vermiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Bu bağlamda, pedagojik formasyon eğitimine dahil olan öğretmen adaylarının, mesleki görevleri yerine getirebilecek genel ve alana özgü yeterlikler ile öğretmenlik mesleğine uyumlu kişilik özelliklerine sahip olup olmadığı sorusu önem kazanmaktadır. Alan yazında ise öğretmen adaylarının tutum ve yeterliklerinin kişisel özellikler çerçevesinde incelendiği çalışmalar sınırlılık göstermektedir (Erkan & Avcı, 2014; Gülşen & Seyratlı, 2014; Kartal & Afacan, 2013).

Mizaç kavramı, psiko-biyolojik ölçümü ve multidisipliner yapısı ile güncel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmakta ve genel anlamda kişinin kendine özel hissi yapıyı barındırma olgusu şeklinde tanımlanmaktadır (Bastian, McCord, Marks & Carpenter, 2017). Ayrıca bir Uzakdoğu felsefesi olarak bilinen ve bugün birçok bilimsel araştırmaya konu olan Enneagram kişilik tipi sistemi, bireyi tanıma sanatı adıyla geçerliliğini ve popülerliğini gün geçtikçe artırmaktadır (Şirin, 2020; Gündüz & Keskin, 2019; Sutton, Allinson & Williams, 2013). Enneagram sisteminin yorumlanmasıyla oluşturulan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM); ontolojik/epistemolojik çerçevesi Türk denekler üzerinde şekillendirilen, eğitim ortamlarını bütünsel olarak ele alan yeni bir mizaç modelidir (Yılmaz, Gençer, Ünal & Aydemir, 2014; Yılmaz, Gençer, Aydemir, Yılmaz, Kesebir & Ünal, 2014). Bilimsel ve özgün bir model olan sistem, dinamik bir yapıdan oluşmaktadır. Buna göre herhangi bir mizaç tipine sahip bireyler, stres altında ve rahatlama durumlarında farklı mizaç tiplerinin olumlu veya olumsuz özelliklerini sergileyebilirler (Matise, 2018). Sistemin eğitim-öğretim ortamı çerçevesinde anlaşılması öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin mizaç tiplerine ait olumlu özellikleri potansiyele dönüştürebilmeleri ve olumsuzluğa neden olabilecek riskleri önlemeleri açısından önemlidir (Yılmaz, 2019). Eğitim sistemimizde bireylerin kendi eğilimlerinin farkında olmalarına yönelik çalışmaların gündeme gelmesi, öğretmenlere kazandırılması planlanan istedik yöndeki mesleki niteliklerin gelişimini de olumlu etkileyebilmektedir (Özdemir & Sağkal, 2018). Ayrıca, ülkemizde tutum, yeterlik, mesleki yeterlik ve özyeterlik kavramlarının yer aldığı öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir (Yakar & Yelpaze, 2019; Kahraman & Çelik, 2019; Üzüm, Yalçın, Biçer, Yüktaşır & Yıldırım, 2015; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğrenci katılımı ve öğrenmesini geliştirebilme kapasitesine, mesleki beceri ve özelliklerinin gücüne ve motive olmayan öğrencilerden dahi istenen sonuçlar çıkarabilme yeteneğine ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Francisco, 2019; Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011). Öğretmen öz- yeterliği kavramı planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde eğitim süreçlerinin başarısını doğrudan etkileyen psiko-bilişsel bir kavramdır (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Alan yazındaki çalışmalarda, öğretmen öz yeterliğinin

yüksek düzeyde öğrenci başarısıyla ve motivasyonu ile ilişkili olduğu belirtilirken, öğretmenlerin içsel motivasyona ve öz-yeterliğe sahip olmalarının, mesleğe katılım ve öğretme davranışlarını da etkilediği raporlanmaktadır (Tschannen-moran&Johnson, 2011; Skaalvik&Skaalvik, 2007; Wolters&Daugherty, 2007; Tschannen-Moran&Woolfolk Hoy, 2001). Mesleki öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde mesleki doyum deneyimledikleri Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Arap Emirlikleri, Norveç, İtalya, Kıbrıs Rum Kesimi ve Kore gibi farklı kültürlerdeki örneklerde de gözlenmiştir (Granziera&Perera, 2019). Bununla birlikte, öz yeterlikleri düşük düzeyde olan öğretmenlerin öğretim süreçlerini etkin ve verimli kılma konusunda zorlandığı ve mesleki ortamda daha yüksek düzeyde stres algıladıkları söylenebilir (Klassen&Chiu, 2010). Öğretme eyleminin etkin olma durumunun, sınıf içinde öğrenciyi etkileyen bir dizi karmaşık öğretmen davranışına bağlı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, öğretmen öz yeterliğinin, değerlendirilen öğretme performansı ile güçlü biçimde etkileşimde bulunduğu ve öğrenci başarılarına anlamlı biçimde bağlı olduğu, öğretmen kişiliğinin ise öğretmen etkinliği üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Klassen&Tze, 2014; Dellinger, Bobbett, Olivier&Ellett, 2008).

Öğretmenlik mesleğine yönelik davranışların oluşumunu etkileyen mesleki tutumların, bireylerin gerek mesleki gerekse sosyal yaşam ve ilişkilerine yön veren kaynaklar olduğu söylenebilir. Tutum, geçmiş yaşantı ve deneyimlerimiz sonucunda oluşan, bir nesne, durum ya da kişiye karşı, inanç, duygu ve davranış eğilimlerimizin olumlu veya olumsuz örgütlenmesi olarak tanımlanabilir (Kocabaş & Erdem, 2019). Diğer taraftan; mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutum, verilen kalıcı düzeyde kararların arkasında yer alan duygu, davranış ve inançlar ile bağlantılı bir şekilde, bireyin toplumla ve meslektaşlarıyla etkileşimine rehberlik eden bir yapıdır (Bümen& Özaydın, 2013). Mesleki tutumlar öğretmenlik mesleği çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin olumlu veya olumsuz yönde gelişebilecek mesleki tutum ve davranışları, duygusal tepkileri, alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenme süreçlerinin önemli bir yordayıcısıdır (EuropeanAgency, 2010). Öğretmen adaylarının sahip olduğu pedagojik donanım, alan bilgisi ve genel kültür gibi teorik ve pratik boyutlardaki bilgi ve beceri kapasitesinin yanında, öğretmenlik mesleğine atfettikleri değer ve sahip oldukları olumlu tutumlar da mesleki süreçlerdeki başarıları üzerinde etkilidir (Bozbayındır, 2019). Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının pozitif yönde ve yüksek düzeyde geliştiği gözlenmektedir (Buonomo, Fiorilli&Benevene, 2019; Çinpolat, Alıncak&Abakay, 2016; Parlar & Cansoy, 2016; Sandıkçı & Öncü, 2013; Uysal & Kösemen, 2013; Özder, Konedralı& Zeki, 2010; Yalız, 2010).

Öğretmenlik mesleğine karşı geliştirilen genel tutumun hem öğretmen hem de öğrenci kazanımları üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde, öğrenme ortamında ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı çözüm üretebilme becerilerinin beden eğitimi ve spor alanı özelinde sağlanması son derece önemlidir. Bunun nedeni diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilişsel alana yönelik öğretim süreçlerini gerçekleştirmesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak psiko-motor gelişime odaklanması ve okul dışı spor faaliyetler ile sosyal gelişim alanını da destekleme sorumluluğudur. Ayrıca etkili öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde öğrenme ortamının önemi son derece yüksektir. Beden eğitimi derslerinde uygulama ortamının diğer akademik branşlara göre özerk bir yapıda, farklı araç gereçlerle uygulanıyor olması, öğrencilere sunulan hareket özgürlüğünü arttırmakta ve sosyal ilişkiler kaynaklı çok boyutlu davranış kalıplarının meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu özellikler beden eğitimi ve spor alanını diğer akademik alanlardan farklı kılmaktadır (Ünlü & Aydos, 2008). Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor branşının gerektirdiği mesleki öz-yeterliğin yanı sıra, kişilik ya da mizaç özelliklerinin de branşa özgü bir çerçevede farklılık gösterebileceği düşünülebilir. Lisans düzeyinde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, onların mesleki yaşantılarında etkin ve verimli öğrenme ortamları oluşturabilmelerine ve branşa özgü kişisel nitelikler geliştirebilmelerine olanak tanıdığı düşünülse de farklı alanlarda lisans eğitimi olarak sınırlı süre içerisinde formasyon eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının konuya ilişkin ne düzeyde verim alabileceği tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle, ilgili öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik, tutum ve kişisel özelliklerinin branşa özgü bir şekilde, mesleki süreçlere yönelik hazırbulunuşluk perspektifinden incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu değişkenlerin mizaç tipleri kapsamında değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Katılımcılar

Mevcut araştırma nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan küme grupları, İzmir Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nden oluşmaktadır. Örneklem grubu ilgili üniversitelerin eğitim fakültelerinde beden eğitimi ve spor branşında pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarıdır. Araştırmaya 179 (%40.1)' u kadın, 267 (%59.9)'si erkek olmak üzere toplamda 446 pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencisi katılım göstermiştir. Katılımcıların genel yaş ortalaması 23.18 ± 2.79 olarak hesaplanırken; kadın öğretmen adaylarının yaş ortalaması 22.85 ± 2.93 ; erkek öğretmen adaylarının yaş ortalaması ise 23.39 ± 2.68 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların 195 (%43.7)'i Antrenörlük Eğitimi, 139 (%31.2)'u Spor Yöneticiliği ve 112 (%25.1)'si Rekreasyon Eğitimi bölümlerinde lisans öğrenimi görmektedir. Katılımcıların Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO) 2.86 ± 0.37 olarak hesaplanmıştır. AGNO puanları cinsiyet değişkenine göre hesaplandığında ise kadın katılımcıların ortalamalarının 2.91 ± 0.35 ; erkek katılımcıların ortalamalarının ise 2.82 ± 0.38 olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Veri toplama süreci öncesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formu, cinsiyet, yaş, pedagojik formasyon eğitimi alınan eğitim fakültesinin bağlı olduğu üniversite, bölüm ve ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) bilgileri yer almıştır

Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeği: Öğretmenlerin mesleğe yönelik öz inançlarını ve yeterlik algılarını değerlendirmeyi amaçlayan ölçeğin orijinal formu Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş ve ilerleyen süreçte Guskey ve Passaro (1994) tarafından revize edilmiştir. Türk dili ve kültürüne uyarlama çalışması Diken (2004) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin Türkçe formu 16 madde ve 2 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlardan ilki bireysel öğretim yeterliği (içsel faktörler, 7 madde), diğeri ise genel öğretim etkisi (dışsal faktörler, 9 madde) olarak isimlendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirme skalası "1=Kesinlikle katılmıyorum", "5=Kesinlikle katılıyorum" olmak üzere 5'li Likert tiptedir. Ölçeğin psiko-metrik ölçüm sonuçları incelendiğinde, iç tutarlık katsayıları (Cronbach's Alpha) genel yapı için .71, alt boyutlar kapsamında ise bireysel faktörler için .71, genel öğretim etkisi için .73 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Bireylerin öğretmenlik mesleğini icra etmeye yönelik sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmeyi amaçlayan ölçek, Ünver, Bümen ve Başbay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içerisinde yer alan toplamda 20 maddenin, 10'u olumlu, 10'u olumsuz ifadeler içermektedir. Tek faktörlü olarak geliştirilmiş ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %47.85' dir. Psiko-metrik ölçüm sonuçlarına göre, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach's Alpha) değeri .93 olarak hesaplanmıştır. 5'li Likert tip değerlendirme skalasına sahip ölçüm aracından en az 20, en fazla 100 puan alınmaktadır.

Dokuz Tıp Mizaç Ölçeği: Yılmaz vd. (2014a) tarafından Türk dili ve kültürüne uygun olarak geliştirilen Dokuz Tıp Mizaç ölçeği, 91 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Bu mizaç tipleri; Kusursuzluğu Arayan, Duyguları Hissetmeyi Arayan, Hayran Olunacak Kendilik İmajı Arayan, Duyguların Anlamını Arayan, Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan, Entelektüel Dinginlik Arayan, Keyfetmenin Hazzını Arayan, Mutlak Güç Arayan, Duyumsal Hareketsel Konfor Arayan olarak adlandırılmaktadır. Bireyin ölçek

boyutlarından aldığı en yüksek puan mizaç tipini belirlemektedir. Ölçekte yer alan ifadeler, katılımcıların uyum gösterme durumuna göre verdikleri 1=Hayır, 2=Bazen ve 3=Evet şeklindeki cevaplar üzerinden değerlendirilmekte ve hesaplanmaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine göre dokuz faktörlük yapının öz değerleri 8.08 ve 1.66 aralığında değişirken, açıklama varyansı %39.04 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .75 ve mizaç tipleri açısından sırasıyla .77, .79, .68, .71, .80, .74, .71, .83, .77 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve İşlemler

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan etik kurul izinleri Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12/13 karar sayılı toplantısında alınmıştır (Protokol no:79). Araştırmanın veri toplama sürecinde anket tekniği kullanılmıştır. Her kurumda gerçekleştirilen işlemler sırasında katılımcıların ortak bir yönerge çerçevesinde anketleri yanıtlaması ve veri toplama işlemlerinin standardizasyonu amacıyla bir yönerge hazırlanmış ve bu yönerge araştırmacı tarafından eksiksiz olarak takip etmiştir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde katılımcılara öncelikle yönerge okunmuş daha sonra katılımcılar anket formlarını yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Analiz öncesi elektronik ortamda kodlama işlemleri gerçekleştirilen verinin kontrolü sağlanmış olup; içerisinde eksik ya da çelişkili yanıtlar bulunan ve uç değere sahip veriler elenmiştir. Uç değerli (outliers) verilerin belirlenmesine yönelik işlemlerde, tekli uç değer için z skorlarının ± 3 sınırlarının dışında kalması, çoklu uç değerler için ise Mahalanobis uzaklığı dikkate alınmıştır (Tabachnick&Fidell, 2013). Verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin işlemlerde, örneklem sayısı>300 olan araştırmalarda ham Skewness-Kurtosis değerleri dikkate alınmaktadır (Field, 2009). Bu bağlamda, -1.5/+1.5 değerleri (Tabachnick&Fidell, 2013) arasında yer aldığı gözlenen verilerin analiz süreci parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde öğretmen adaylarının öz yeterlik, mesleki tutum ve mizaç tiplerinin incelenmesine yönelik betimsel istatistik analizi ile çoklu regresyon, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenlerin ilişkisel ve etki yüklerinin tespit edilebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan farklara ait etki büyüklüklerinin belirlenmesine Cohen (1988)'in etki büyüklüklerine ilişkin değerleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacı kapsamında mizaç tipine göre oluşan gruplar üzerinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon (enter modeli) analizinde (Tablo 1), mesleğe yönelik tutum değişkeninin %54'ünü açıkladığı görülen Mizaç Tip 9 ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan Tip 9 grubu içerisinde mesleğe yönelik tutumun açıklanmasında öz yeterlik alt boyutlarından Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($t=7.67$; $p<.05$) değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Açıklama oranı olarak en büyük etkiye sahip olan mizaç tipleri dikkate alındığında, Tip 9'un ardından sırasıyla Tip 4 ($R^2=.51$); Tip 3 ($R^2=.45$) ve Tip 1 ($R^2=.44$) mizaç türü gruplarının geldiği görülmektedir. Açıklama yüzdesi yüksek grupların ortak noktalarının, Tip 9'da olduğu gibi öz yeterlik alt boyutlarından sadece Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcı etki göstermesidir. Etki gücüne bakıldığında ise, toplam varyansı en yüksek oranda açıklayan Tip 9 grubunda öğretmen adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) algısında 1 birimlik artış, Mesleğe yönelik tutumlarında olumlu yönde 12.76'lık bir değişim oluşturacağını göstermektedir (Tablo 1).

Katılımcıların mizaç tiplerine göre dağılımları dikkate alındığında 97 ile en yüksek n sayısına sahip olan Tip 5 grubundaki öz yeterlik algılarının mesleki tutuma etkisi noktasında en düşük açıklama varyansına sahip mizaç tipi grubu olduğu görülmektedir ($R^2=.32$) (Tablo 1). Ayrıca öz yeterlik algılarını oluşturan alt boyutlardan Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) değişkeninin mesleğe yönelik tutumun belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tek mizaç tipinin, diğer mizaç tip gruplarından farklı olarak Tip 2 ($t=2.42$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Bu noktada dışsal faktörlerin yönlendirdiği öz yeterlik

algısında oluşabilecek 1 birimlik değişim, bu mizaç tipine sahip bireylerin mesleki tutumlarında 5.57'lik pozitif yönlü bir değişime neden olmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.*Mizaç Tipi Grupları İçin Öz Yeterlik ve Tutum Değişkenleri Açısından Regresyon Analizi*

Mesleki Öz-yeterlik	Mesleki Tutum				Çoklu Bağlantı	
	B	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	31.56		3.93	.00		
Tip 1 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	12.14	.65	7.12	.00	.994	1.006
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	1.42	.07	.79	.43	.994	1.006
F = 26.32 (p=.00). R ² = .436. \leftarrow R ² = .420 / Mesleki Tutum= 31.56+12.14. x_1 +1.42. x_2						
Sabit	21.95		2.07	.04		
Tip 2 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	10.63	.60	5.31	.00	.994	1.006
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	5.57	.27	2.42	.02	.994	1.006
F = 16.21 (p=.00). R ² = .419. \leftarrow R ² = .393 / Mesleki Tutum= 21.95+10.63. x_1 +5.57. x_2						
Sabit	14.32		.71	.48		
Tip 3 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	18.20	.67	3.97	.00	1.000	1.000
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	-.52	-.02	-.13	.89	1.000	1.000
F = 7.89 (p=.00). R ² = .454. \leftarrow R ² = .396 / Mesleki Tutum= 14.32+18.20. x_1 -.52. x_2						
Sabit	20.28		1.42	.16		
Tip 4 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	14.20	.68	4.45	.00	.994	1.007
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	2.69	.15	.98	.33	.994	1.007
F = 10.82 (p=.00). R ² = .508. \leftarrow R ² = .461 / Mesleki Tutum= 20.28+14.20. x_1 +2.69. x_2						
Sabit	35.57		4.63	.00		
Tip 5 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	10.87	.56	6.61	.00	.980	1.021
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	.78	.04	.51	.61	.980	1.021
F = 21.94 (p=.00). R ² = .318. \leftarrow R ² = .304 / Mesleki Tutum= 35.57+10.87. x_1 +.78. x_2						
Sabit	28.56		2.18	.03		
Tip 6 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	13.53	.66	5.54	.00	.888	1.126
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	.26	.01	.11	.91	.888	1.126
F = 17.07 (p=.00). R ² = .431. \leftarrow R ² = .406 / Mesleki Tutum= 28.56+13.53. x_1 +.26. x_2						
Sabit	40.04		2.53	.02		
Tip 7 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	12.69	.60	4.36	.00	.866	1.154
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	-1.91	-.08	-.63	.53	.866	1.154
F = 12.36 (p=.00). R ² = .407. \leftarrow R ² = .374 / Mesleki Tutum= 40.04+12.69. x_1 -1.91. x_2						
Sabit	36.18		2.68	.01		
Tip 8 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	9.28	.53	3.93	.00	.969	1.032
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	3.49	.16	1.19	.23	.969	1.032
F = 12.36 (p=.00). R ² = .282. \leftarrow R ² = .246 / Mesleki Tutum= 36.18+9.28. x_1 +3.49. x_2						
Sabit	22.07		2.41	.02		
Tip 9 Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) x_1	12.76	.76	7.67	.00	.918	1.089
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler) x_2	2.96	.17	1.66	.10	.918	1.089
F = 29.54 (p=.00). R ² = .537. \leftarrow R ² = .519 / Mesleki Tutum= 22.07+12.76. x_1 +2.96. x_2						

Öğretmen adaylarının dokuz tip mizaç modellemesi kapsamında almış olduğu puanlar dikkate alındığında, elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının %21.7 (n=97) ile Mizaç Tip 5, %15.9 (n=71) ile Mizaç Tip 1 ve %12.1 (n=54) ile Tip 9'da yoğunlaştığını göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2:*Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcılarının DTMM'ye Göre Dağılımları*

Mizaç Tipi	N	%
Tip 1	71	15.9
Tip 2	48	10.8
Tip 3	22	4.9
Tip 4	24	5.4
Tip 5	97	21.7
Tip 6	48	10.8
Tip 7	39	8.7
Tip 8	43	9.6
Tip 9	54	12.1

Beden eğitimi alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile tutumları ilişkisel perspektifte değerlendirildiğinde, mesleğe yönelik tutum ile bireysel öğretim yeterliği (içsel faktörler) arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$) (Tablo 3).

Tablo 3:*Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Mesleğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişki*

	Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler)	Mesleğe Yönelik Tutum
Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	-.124**	.636**
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler)		.005

** $p<.01$

Katılımcıların meslek tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, kadın ve erkek öğretmen adaylarının elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, kadın öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarını erkek adaylardan göre anlamlı düzeyde yüksek olmasına rağmen, bu farka ait etki büyüklüğünün küçük düzeyde (Cohen $d=.20$) gerçekleştiği gözlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4:*Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi*

	Kadın (n= 179)		Erkek (n= 267)		t değeri	Etki Büyüklüğü
	Ort.	ss.	Ort.	ss.		
Mesleğe Yönelik Tutum	78.82	9.74	76.78	10.60	2.054*	.20

* $p<.05$

Katılımcıların mesleki öz yeterliklerinin lisans öğrenimi gördükleri bölüm değişkenine göre değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçlarına göre, Antrenörlük Eğitimi öğrencileri ile Rekreasyon eğitimi öğrencilerinin elde ettiği Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3.57$; $p<.05$). Genel Öğretim Etkisi (dışsal faktörler) alt boyutunda ise bölümler arasında anlamlı farkın bulunmadığı gözlenmiştir ($p>.05$) (Tablo 5).

Tablo 5:
Lisans Eğitimi Alınan Bölüm Değişkenine Göre Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

	N	Ort.	Ss.	F	Tukey(Post Hoc)
Bireysel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)					
Antrenörlük Eğitimi	195	3.59	.52	3.57 *	Antrenörlük Eğitimi> Rekreasyon*
Spor Yöneticiliği	139	3.52	.57		
Rekreasyon	112	3.42	.52		
Genel Öğretim Etkisi (Dışsal Faktörler)					
Antrenörlük Eğitimi	195	3.01	.53	1.21 -----	
Spor Yöneticiliği	139	3.06	.51		
Rekreasyon	112	3.11	.53		

*p<.05

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, beden eğitimi alanında pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin, mesleki öz-yeterlik, tutum ve mizaç tiplerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alan yazındaki benzer ve farklı araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak bu bölümde değerlendirilmiştir.

Bulgularımıza göre, pedagojik formasyon programına katılım gösteren kadın katılımcıların mesleki tutumlarının erkek adaylara göre daha yüksek düzeyde olduğu, ancak anlamlı farka ait etki büyüklüğünün küçük düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Türkeli, Hazar, Tekkurşun-Demir ve Namli (2017), benzer bir şekilde formasyon eğitimine katılan kadın öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu raporlamaktadır. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adayları ve eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarının benzer eğilimlere sahip olduğu belirtilmektedir. İlgili çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki tutumlarının daha yüksek düzeyde bulunduğu raporlanmaktadır (Doğaner & Özbek, 2019; Şahin & Şahin, 2017; Kesen & Polat, 2014). Öğretmenlik mesleğinin toplumda feminen bir meslek olarak stereotip haline getirilmesi, mesleğe yönelik tutumların ve tercihlerin şekillenmesinde kadınlar lehine ortaya çıkan farklılığın bir nedeni olabilir (Kiremitci& Boz, 2019; Alon&DiPrete, 2015; Carrington, 2002;). Buna karşın, mevcut araştırmada kadın ve erkek adaylar arasında mesleğe yönelik tutum farklılıklarının küçük düzeyde bir etki büyüklüğü gösterdiği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, erkek ve kadın öğretmen adayları arasında mevcut toplumsal koşullar ve algılar sebebiyle ortaya çıkabilecek mesleki tutum farklılıklarının ciddi bir ayrışma göstermeyebileceği ve bu yönde gerçekleştirilen değerlendirmelerin etki büyüklükleri dikkate alınarak yapılması gerektiği düşünülebilir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında öğrenim görülen bölüm değişkenine göre bireysel öğretim yeterliği (içsel faktörler) alt boyutunda antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ile rekreasyon bölümü öğrencileri arasında etki büyüklüğü küçük bir anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yanık (2017) beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bireylerin öz-yeterlik puanlarının spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümünde öğrenim gören bireylere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu raporlamaktadır. Aynı araştırmada, bizim bulgularımız ile benzer şekilde spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümleri arasında öz-yeterlik durumları açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Gerek mevcut araştırmadaki anlamlı farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük bir düzeyde olması, gerekse Yanık (2017)'in çalışmasındaki sonuçlar dikkate alındığında pedagojik formasyon öğrencilerinin bölüm değişkenine (spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon) göre öğretmen öz-yeterlik algılarının belirgin bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgular spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon programlarında eğitim alan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine tutumları bölüm bazında farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Doğaner ve Özbek (2019) de beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ve formasyon programına katılan spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon

programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının bölüm bazında herhangi bir farklılık göstermediğini raporlamışlardır.

Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon programına katılan bireylerin dokuz tip mizaç modellerinden sırasıyla Tip 5 (%21.7), Tip 1 (%15.9) ve Tip 9 (%12.1) gruplarında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir. Yıldız (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışmada beden eğitimi alanındaki öğretmen adaylarının sırasıyla Tip 2, Tip 1 ve Tip 9 mizaç türlerinde yoğunluk gösterdiği raporlanmaktadır. Benzer şekilde, Ateş (2019) diğer branşlardaki öğretmen popülasyonunda Tip 2, Tip 1 ve Tip 9 mizaçlarına ilişkin ortalama puanların daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışma ile Yıldız (2019) ve Ateş (2019)'ün çalışmalarındaki temel farklılık Tip 5 ve Tip 2 mizaç türleri açısından elde edilen bulgulardır. Tip 2 mizaç türünün özellikleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel özelliklerin bu mizaç modelinde yer aldığı söylenebilir: duygusal, samimi, dışa dönük, kolay bir şekilde temas ve iletişim kurabilen, sosyal ilişkileri güçlü, sevgi dolu, fedakar, yardımsever, verici bireylerdir (Selçuk & Yılmaz, 2015). Bizim çalışmamızda yoğun olarak görülen Tip 5 mizaç türüne sahip kişilerde ise içe dönük, sessiz, çekingen, analitik, yalnızlığı seven, gözlemci, akılcı, soyutlayıcı, ilişkilerinde soğuk, mesafeli, objektif, araştırmacı, mantıklı özellikler görülmektedir (Yılmaz vd., 2014b). Tüm bu özelliklere bakıldığında ise beden eğitimi branşında formasyon eğitimine katılan öğrencilerde yoğun olarak görülen Tip 5 mizacın öğretmenlik mesleği ile olan bağı ve ilişkisi zayıf bir görünüme sahip olduğu değerlendirilebilir. Bu durum pedagojik formasyon programının öğretmen nitelikleri ve kişilik özellikleri açısından barındırdığı uyumluluk düzeyini tartışmalı bir hale getirebilir. Buna karşın alanyazından farklı olarak Tip 5 mizaç türünün katılımcılarımız arasında yoğun olarak gözlenmesi tekrar çalışmaları ile kanıt ve derinlemesine incelenmeye muhtaç bir bilgi olarak da görülmelidir. Nitekim, önceki ulusal alanyazın çalışmaları (Yıldız, 2019; Ateş, 2019; Tütüncü, 2017) öğretmen adayları, öğretmenler ve Türk toplumunda Tip 1, Tip 2 ve Tip 9 mizaç türlerinin yoğun olduğunu göstermiş; herhangi bir üst ve alt popülasyonda Tip 5 mizaç türünün yaygın olduğuna dair bir bilgiye ulaşamamıştır.

Tütüncü (2017) sporcularda mizaç tiplerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yoğun olarak dağılım gösteren mizaç tiplerinin Tip 1 ve Tip 9 olduğunu raporlamıştır. Benzer bir şekilde, bizim çalışmamızda Tip 1 ve Tip 9 gruplarında yoğun bir dağılım olduğu gözlenmiştir. Bu noktada, Tip 1 mizaç kusursuzluğu arayan mizaç tipi olarak nitelendirilirken, bu mizaç tipine sahip bireyler eylemlerinde mükemmeliyetçi, idealist, düzenli, öz disiplinleri yüksek, planlı, sorumlu ve ilkelidirler (Yılmaz vd., 2014a). Bu mizaç tipine sahip bireyler üç önemli özellikleri ile ön plana çıkarlar: mükemmeliyetçi, idealist ve sistematik (Tütüncü, 2017). Tip 9 ise, sakin, huzurlu, barışçıl, hayır demekten çekinen, fiziksel olarak tatmin olma güdüsü yüksek, çatışmalardan ve huzursuzluktan uzak, rahatına düşkün, esnek, sabırlı, çekingen ve erteleyen bir yapıya sahiptir (Yılmaz vd., 2014). Bu yönden bakıldığında, Tip 1 ve Tip 9'daki mizaç dağılımının sportif kimlik yapısı ile Türk toplumunda yoğunluk gösteren mizaç tipleri ile ilişkisinin bulunabileceği söylenebilir. Nitekim, sporcular ve spor bilimleri alanında yapılan çalışmalar Tip 1 ve Tip 9 gruplarının popülasyon içerisinde yoğunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tütüncü, 2017; Yıldız, 2019). Bunun yanı sıra, Ateş (2019) tarafından diğer alanlarda hizmet veren öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da Tip 2, Tip 1 ve Tip 9'un ön plana çıktığı rapor edilmektedir. Dolayısıyla, Tip 1 ve Tip 9 açısından bu çalışmada ve alan yazında ortaya çıkan benzer sonuçlar bireylerin sportif kimlik yapısı ve deneyimlerinden kaynaklanabileceği gibi, toplumsal kişilik dinamiklerinden kaynaklı olarak Türkiye toplumuna ait özelliklerden de kaynaklanabilir. Bu değerlendirmelerin açılımlayıcı bir şekilde hem spor alanındaki bireyler üzerinde hem de Türk toplumunu temsil eden geniş popülasyonlar üzerinde yapılacak mizaç çalışmaları ile incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda mesleki öz-yeterlik ile tutumlar arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunduğu raporlanmaktadır (Şahin & Şahin, 2017; Dadandı, Kalyon & Yazıcı, 2016; Nakip & Özcan, 2016). Bakaç ve Özen (2016) tarafından Pedagojik Formasyon programına katılan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öz-yeterlik modeli açısından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını içeren model kullanılmış ve bu model içerisindeki alt boyutlar ile mesleki tutum arasında küçük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Alan yazındaki bu çalışmalarda mesleki öz yeterlik ve

tutum arasında küçük ve orta düzeyde doğrusal yönlü ilişkiler saptandığı görülmektedir. Buna karşın, bizim çalışmamızda mesleki öz-yeterliğin bireysel öğretim yeterliliği (içsel faktörler) alt boyutu ile mesleki tutum arasında doğru yönlü ve güçlü bir ilişki bulunurken, genel öğretim etkisi (dışsal faktörler) ile mesleki tutum arasında herhangi bir korelasyon saptanmamıştır. Bu bağlamda mesleki öz-yeterliği ifade eden alt boyutlardaki değişimin mesleki tutumlardaki ilişkiyi açıklama noktasında farklı parametreler ortaya koyabileceği söylenebilir. Çeşitli teorik çerçevedeki öz yeterlik alt boyutları ve modelleri ile mesleki tutum bağının anlamlılık ve ilişki gücü yönünden farklılık gösterebileceği değerlendirilebilir. Ayrıca, araştırmamızda ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak bireysel öğretim yeterliliği güçlü bir öğretmenin mesleğine karşı tutumlarının yüksek olması ve olumlu tutumlar beslemesi de beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Nitekim, bireysel öğretim yeterliliği öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki otonom etkisine olan inancı ve kendi becerisi ve kapasitesinin öğrencilerin öğrenmesinde daha etkin olduğuna ilişkin değerlendirmelerini içermektedir (Gibson&Dembo, 1984).

Araştırmanın ana problem durumu çerçevesinde, farklı mizaç tiplerine sahip katılımcıların öğretmenlik mesleği öz-yeterlikleri ile mesleki tutumları arasındaki etkileşim incelenmiştir. Bu inceleme çerçevesinde ortaya çıkan bulgular 3 ayrı değerlendirmeyi beraberinde getirmektedir;

1) Tüm mizaç türlerinde bireysel öğretim yeterliğinin mesleki tutuma olumlu yönde bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bireysel öğretim yeterliğinin mesleki tutuma olan etkisi bireysel farklılıklar içermemekte, popülasyonun genelinde içsel faktörler mesleki tutumu pozitif yönde etkilemektedir.

2) Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, herhangi bir mizaç türünde genel öğretim etkisinin mesleki tutuma etkisi bulunmazken, Tip 2 mizaç türündeki katılımcıların genel öğretim etkisi algılarının mesleki tutumlarına yordayıcı bir etkisinin bulunmasıdır. Bu durum Tip 2 mizaca sahip bireylerin sahip olduğu özelliklerle ilişkili bir şekilde değerlendirilebilir. Nitekim bu mizaç tipi duygusal, samimi, dışa dönük, kolayca ve samimi bir şekilde temas ve iletişim kurabilen, sosyal ilişkileri güçlü, sevgi dolu, fedakar, yardımsever, verici özellikler barındırmaktadır (Yılmaz vd., 2014b). Sosyal ilişkilere bağlı duygusal ve hassas özellikler barındıran bu mizaç tipinin dışsal faktörleri ifade eden genel öğretim yeterliğinden etkilenmesi, kendi öz-yeterlikleri dışındaki faktörlerin mesleki tutumlarına yansımaları noktasında aracı olabilir. Bu nedenle, Tip 2 mizaç türündeki öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde ve mesleki faaliyetlerinde sosyal destek açısından zengin bir ortamda bulunması önem taşımaktadır. Nitekim, bu mizaç türüne sahip öğretmen adaylarının mesleki süreçlerdeki tutum ve davranışları sınıf dışında ve kendilerinden bağımsız gelişen olay ve faktörlerden olumlu veya olumsuz yönde etkilenmeye müsait olabileceği değerlendirilmiştir.

3) Son olarak ortaya çıkan önemli bir bulgu da Tip 8 (%24.6) ve Tip 5 (%30.4) mizaç türlerine ait öz-yeterlik algılarının mesleki tutumları yordama noktasında en düşük düzeyi göstermesidir. Öncelikle, mizaç tiplerinin dağılımı incelendiğinde Tip 5'in katılımcılar arasında en yoğun olarak görülen mizaç modeli olduğu gözlenmektedir. Buna karşın, mesleki öz-yeterlik ve tutumlar arasındaki etkileşimin en düşük olduğu grubun Tip 5 olması oldukça önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada, pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin kişilik özellikleri, öz-yeterlikleri ve tutumları açısından öğretmenlik mesleğine uyumluluğu tartışmalı bir hale gelmektedir. Özellikle Tip 5 mizacın özellikleri değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile birtakım uyumsuzluklar gözlenmektedir. Nitekim, Tip 5 mizaç özellikleri içe dönük, sessiz, çekingen, analitik, yalnızlığı seven, gözlemci, akılcı, soyutlayıcı, ilişkilerinde soğuk, mesafeli, objektif, araştırmacı, mantıklı kişilerde görülmektedir (Selçuk & Yılmaz, 2018).

Gelecek araştırmalarda karşılaştırma gruplarının da bulunduğu (farklı branşlardan öğretmen adayları, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları) araştırma tasarımlarının kullanılması bu çalışmada elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, nitel araştırmalar ile pedagojik formasyon programı katılımcılarının kişisel özellikleri, öz-yeterlikleri ve tutumları hakkındaki görüşlerinin nedensel ve çok boyutlu bir çerçevede incelenmesi araştırmaların perspektifini

genişletebilir. Katılımcıların kendi öz değerlendirmelerini içeren araştırmalara ek olarak, pedagojik formasyon programını yürüten öğretim elemanlarının ve yöneticilerinin de süreç hakkındaki görüşlerini içeren araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, pedagojik formasyon programının öncesinde, sürecinde ve sonunda öğretmen adaylarının yeterliklerini bilişsel, duyuşsal ve kişisel perspektifte ölçen ön test ve son test desenli çalışmalar da yürütülebilir. Son olarak pedagojik formasyon programlarından mezun olarak öğretmenlik mesleğine başlayan bireylerin, mesleki hizmet süreçlerinin, yeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi, pedagojik formasyon programının çıktılarını tespit edebilmek açısından faydalı olabilir.

"Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır."

References

- Alon, S., & DiPrete, T. A. (2015). Gender differences in the formation of a field of study choice set. *Sociological Science*, 2(5), 50-81.
- Ateş, A. (2019). Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakaç, E. & Özen, R. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T. & Carpenter, D.A (2017). Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 1-17.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(72), 2076-2104.
- Buonomo, I., Fiorilli, C. & Benevene, P. (2019). The impact of emotions and hedonic balance on teachers' Self-Efficacy: Testing the Bouncing Back Effect of Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Bümen, N. & Özyayın E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 287-302.
- Cinpolat, T., Alıncak, F. & Abakay, U. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. bs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çocuk, H., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.

- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D. F. & Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751–766.
- Diken, H.G. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Doğaner, S. & Özbek, O. (2019). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki etik ilkelere ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 197-208.
- Erkan, Z. & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.
- European Agency (2010). *Teacher Education for Inclusion International Literature Review*. European Agency for Development in Special Needs Education. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss* (3. bs.). London: Sage.
- Francisco, C. (2019). School principal transformational leadership styles and their effects on teachers self-efficacy. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 7(10), 622–635.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Granziera, H. & Perera, H.N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
- Guo, Y., Justice, L.M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gülşen, C. & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 14-25.
- Gündüz, E. & Keskin, N. (2019). Yaratıcı liderlik geliştirmede enneagram öğretisinin rolü. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi (APJEC)* 2(2), 169-186.
- Kahraman, Ü. & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 353-375.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.
- Kesen, İ. & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Kiremitci, O. & Boz, B. (2019). The relationship between profession choice motivations and school alienation states of prospective physical education teachers: an examination of gender differences. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 248-258.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. (2010). Self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Kocabaş, D. & Erdem, R. (2019). Hemşirelik mesleğine yönelik kalıpyargılar üzerine bir derleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(25), 650-657.
- Matisse, M. (2018). The Enneagram: An innovative approach. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 35(1), 38-58, doi:10.1080/15566382.2007.12033832

- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/26142742_PEDAGOJYK_FORMASYON_EYYTYMY_SERTIFYKA_PROGRAMINA_YLYYKYN_USUL_VE_ESASLAR.pdf
- Nakip, C. & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 783-795.
- Özdemir, Y. & Sağkal, S.A. (2018). Mizaç Temelli Müdahale Programının Annelerin Ebeveynlik ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkileri. Ege Eğitim Dergisi, 19(2), 425-445.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 253-275.
- Parlar, H. & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44, 125-142.
- Sandıkçı, M. & Öncü, E. (2013). Comparison of physical education and the other preservice teachers' self-efficacy beliefs and attitude toward teaching profession. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4(1), 135-151.
- Selçuk, Z. & Yılmaz, E.D. (2015). Dokuz Tip Mizaç Modeline Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş. Pegem Akademi, Ankara.
- Selçuk, Z. & Yılmaz, E.D. (2018). Ebeveyn benim: Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne göre ebeveyn-çocuk ilişkileri. Elma Yayınları, Ankara.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychology, 99, 611-625.
- Sutton, A., Allinson, C. & Williams, H. (2013). Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram Model. European Management Journal, 31(3), 234-249.
- Şahin, C. & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 224-238.
- Şirin, T. (2020). Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. Journal of Turkish Studies, 15(2), 1375-139.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. bs.). Boston: Pearson.
- Tschannen-moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. Teaching and Teacher Education, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Türkeli, A., Hazar, Z., Tekkurşun, Demir, G. & Namlı, S. (2017). Beden Eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen öz-yeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 4(3), 01-11.
- Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler (2017). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tütüncü, O. (2017). Sporcularda mizaç tiplerinin stres altında sergilenen dart atış performansı ve elektro fizyolojik yanıtlar ile ilişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

- Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-214.
- Ünlü, H. & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- Ünver, G., Bümen, N. T. & Başbay, M. (2008). Ege Üniversitesi'nde Yürütülmekte Olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programının Değerlendirilmesi. Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir, Proje No: 05.EGF.003.
- Üzüm, H., Yalçın, B., Biçer, B., Yüktaşır, B. & Yıldırım Y. (2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Karşı Tutumları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1-4), 1-10.
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Yakar, L. & Yelpaze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129.
- Yalız, D. (2010). Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 7-14.
- Yanık, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(4), 148-161.
- Yıldız, L. (2019). Spor eğitmenlerinde mizaç-duygu-stres ilişkisi. *Akademisyen kitabevi*, Ankara.
- Yılmaz, E.D, Gençer, A.G, Aydemir, Ö., Yılmaz A, Kesebir, S. & Ünal, Ö. (2014a): Dokuz tip mizaç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 115-137.
- Yılmaz, E.D, Gençer, A.G, Ünal, Ö. & Aydemir, Ö. (2014b): Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne: Bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173) – 396-417.
- Yılmaz, E.D. (2019). Öğretmen Benim (DTMM'ne Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş). Mizmer Yayınları, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). Pedagojik formasyon eğitim programı. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss>
- Yükseköğretim Kurulu (2021). Pedagojik formasyon eğitim programı. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2021/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar-guncellendi.pdf>