



Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3723>

**THE APPOINTMENT PROCEDURES OF PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS AND THE HISTORICAL
DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN
TÜRKİYE: AN ANALYSIS IN THE CONTEXT OF FIELD
CHANGE POLICIES**

TÜRKİYE'DE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ATANMA
USULLERİ VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİNİN TARİHSEL
GELİŞİMİ: ALAN DEĞİŞİKLİĞİ POLİTİKALARI BAĞLAMINDA
BİR İNCELEME¹

**Batuhan Bekar²
Bülent Güven³**

Abstract

This study aims to examine the appointment procedures of physical education teachers in Türkiye and the historical development of the physical education teaching profession within the context of field change policies. Since the proclamation of the Republic, the position of physical education teaching within the Turkish education system has undergone significant transformations in parallel with shifts in teacher training policies. In this regard, the research discusses the historical trajectory of physical education teacher training models, the diversification of teacher appointment criteria, and the impacts of field change practices on professional identity, employment, and educational quality. The study adopts a qualitative research approach, employing document analysis of official regulations, Ministry of National Education (MoNE) statistics, Council of Higher Education (YÖK) data, and relevant academic literature. The findings reveal that the physical education teaching profession has been strongly influenced by social, political, and institutional dynamics throughout its historical evolution. In particular, field change policies have played a decisive role in shaping teacher competencies and professional motivation. In conclusion, strengthening the institutional identity of physical education teaching and aligning field change policies with sustainable educational objectives are considered essential steps toward enhancing teacher quality.

Keywords: Field change, Physical Education, Education Policy, Türkiye.

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi programında Prof. Dr. Bülent GÜVEN danışmanlığında yürütülmekte olan 'Alan Değişikliği Yaparak Sınıf Öğretmenliğinden Beden Eğitimi Öğretmenliğine Geçen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mesleki Durumlar' başlıklı tez ile ilişkili olarak üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı Beden Eğitimi Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, batuhan-bekar@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0000-3776-6104

³ Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, bulent@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8883-3028

Özet

Bu çalışma, Türkiye'de beden eğitimi öğretmenlerinin atanma süreçlerini ve beden eğitimi öğretmenliğinin tarihsel gelişimini, alan değişikliği politikaları bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar geçen süreçte beden eğitimi öğretmenliğinin eğitim sistemindeki konumu, öğretmen yetiştirme politikalarındaki değişimlerle birlikte önemli dönüşümler geçirmiştir. Bu bağlamda, araştırmada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme modellerinin tarihsel seyri, öğretmen atama ölçütlerindeki farklılaşmalar ve alan değişikliği uygulamalarının mesleki kimlik, istihdam ve eğitim niteliği üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; resmi mevzuatlar, MEB istatistikleri, YÖK verileri ve ilgili akademik literatür doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular, beden eğitimi öğretmenliğinin tarihsel süreçte toplumsal, politik ve kurumsal dinamiklerden güçlü biçimde etkilendiğini; özellikle alan değişikliği politikalarının öğretmen yeterlikleri ve mesleki motivasyon üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenliğinin kurumsal kimliğinin güçlendirilmesi ve alan değişikliği politikalarının sürdürülebilir eğitim hedefleriyle uyumlu hâle getirilmesi, öğretmen niteliğinin artırılmasında temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alan değişikliği, Beden Eğitimi, Eğitim Politikası, Türkiye.

GİRİŞ

Türkiye'de beden eğitimi öğretmenliği, Cumhuriyet'in ilanından bu yana eğitim sisteminin hem fiziksel gelişimi hem de toplumsal sağlık anlayışı açısından önemli bir bileşeni olmuştur. Başlangıçta askeri disiplin ve beden terbiyesi anlayışıyla şekillenen beden eğitimi öğretmenliği, zaman içinde pedagojik temelleri güçlenen, akademik kimliği belirginleşen bir alan hâline gelmiştir. Bu gelişim süreci, yalnızca spor ve hareket eğitimine ilişkin müfredat değişiklikleriyle değil, aynı zamanda öğretmen yetiştirme politikalarındaki dönüşümlerle de yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi sürecinde beden eğitimi, hem uygulamalı yönü hem de toplumsal işlevi bakımından özgün bir konum elde etmiştir.

Günümüzde öğretmen istihdam politikaları ve alan değişikliği uygulamaları, Türkiye'de eğitim sisteminin en çok tartışılan konuları arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen alan değişikliği düzenlemeleri, norm kadro fazlası öğretmenlerin istihdamını dengelemeyi hedeflese de, bu politikaların öğretmen niteliği ve eğitim kalitesi üzerindeki etkileri akademik çevrelerde farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Özellikle 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte artan öğretmen fazlalığı, alan değişikliğini bir istihdam aracı olarak öne çıkarmıştır. Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi, İngilizce, matematik, Türkçe ve fen bilimleri gibi farklı branşlara geçen öğretmenlerin yaşadığı uyum sorunları; pedagojik yeterlik, mesleki kimlik ve aidiyet açısından yeni tartışmaları beraberinde getirmiştir.

Sınıf öğretmenliği alanından İngilizce, matematik, Türkçe, fen bilimleri gibi farklı branşlara geçen öğretmenler, bu politikadan doğrudan etkilenmiştir. Bu değişim, öğretmenler açısından mesleki sürekliliği sağlama ve iş güvencesi açısından önemli bir fırsat sunmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve öğretim süreçlerinin verimliliği bakımından bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle lisans eğitimi sırasında yan alan uygulamalarının yeterli düzeyde uzmanlaşma sağlamaması, öğretmenlerin yeni alanlarında pedagojik yeterlik ve alan bilgisi bakımından eksiklik yaşamalarına neden olmuştur. Bu durum, dersin içeriğini uygun yöntemlerle aktaramama, mesleki doyum düşüklüğü ve öğretim sürecinde verimsizlik gibi çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Alan değişikliği uygulamasına ilişkin yapılan araştırmalar da bu sorunların farklı yönlerine işaret etmektedir. Alan değişikliği yoluyla görev alan öğretmenlerin bir kısmı bu durumu kariyerlerinde olumlu bir gelişme olarak değerlendirirken, bir kısmı ise yeni çalışma ortamlarındaki hiyerarşik yapı, iletişim eksikliği ve resmî okul iklimi nedeniyle uyum sürecinde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir (Çepni, Cerrah ve Bacanak, 2002; Beyhan, 1997). İlköğretim düzeyindeki samimi okul kültüründen ortaöğretimin daha resmî ve mesafeli ortamına geçiş, bazı öğretmenlerde mesleki aidiyet duygusunun zayıflamasına ve oryantasyon problemlerine yol açmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliğinin tarihsel gelişimini, atanma usullerini ve son yıllarda sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçiş süreçlerini bütüncül biçimde incelemektir. Bu kapsamda, beden eğitimi öğretmenliğinin eğitim sistemi içerisindeki tarihsel rolü, öğretmen atama politikalarındaki değişimlerin mesleğin yapısına etkileri ve alan değişikliği uygulamalarının beden eğitimi öğretmenliği üzerindeki yansımaları analiz edilmektedir. Böylelikle çalışma, öğretmen istihdam politikalarının yalnızca idari bir düzenleme olarak değil, aynı zamanda eğitimde kalite, mesleki yeterlik ve kurumsal kimlik boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim alanında öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, yalnızca belirli bilgi ve becerilerin kazanılmasını değil, aynı zamanda kurumsal normların, etik ilkelerin ve toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesini de gerektirir. Bu bağlamda meslekleşme (professionalization) kavramı, öğretmenliğin bilimsel bilgiye dayalı, belirli standartlara sahip ve toplumsal itibarı olan bir meslek hâline gelme sürecini ifade eder. Profesyonelleşme kuramı ise, bu süreci mesleki özerklik, uzmanlaşma ve etik sorumluluk boyutlarıyla açıklayan kuramsal bir çerçeve sunar (Hoy & Miskel, 2013; Darling-Hammond, 2000).

Öğretmen yeterlikleri ve mesleki kimlik, öğretmenliğin niteliğini ve profesyonel statüsünü belirleyen iki temel bileşen olarak görülmektedir. Alan kimliği, öğretmenin mesleğini icra ettiği disiplinle kurduğu bilişsel, duygusal ve pedagojik ilişkiyi ifade eder. Bu kimlik, öğretmenin kendi alanına yönelik bilgi birikimi, değerleri ve öğretim anlayışıyla şekillenirken; öğretmen yeterlikleri, bu kimliğin uygulama sürecinde somutlaşmasını sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsar.

Alan kimliği ve yeterlik tartışmalarında en etkili kuramsal yaklaşımlardan biri, Lee S. Shulman’ın (1986) ortaya koyduğu “Pedagojik Alan Bilgisi (Pedagogical Content Knowledge – PCK)” kavramıdır. Shulman, öğretmenlik mesleğinde yalnızca konu alanı bilgisine sahip olmanın yeterli olmadığını; etkili öğretimin, pedagojik bilgi ile alan bilgisinin bütünleşmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Bu yaklaşıma göre pedagojik alan bilgisi, öğretmenin belirli bir konuyu öğrencilerin anlayabileceği biçimde yeniden yapılandırma, dönüştürme ve uygun öğretim stratejileriyle aktarabilme becerisidir.

öğretmen yeterlikleri üç temel boyutta ele alınabilir: alan bilgisi (content knowledge), pedagojik bilgi (pedagogical knowledge) ve pedagojik alan bilgisi (pedagogical content knowledge). Alan bilgisi, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplini derinlemesine kavrama düzeyini; pedagojik bilgi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme stratejilerini kapsar. Pedagojik alan bilgisi ise bu iki bileşenin sentezidir ve öğretmenlik mesleğinin niteliğini belirleyen en özgün yapı olarak kabul edilir (Shulman, 1986).

Beden eğitimi öğretmenliği özelinde pedagojik alan bilgisi hem kuramsal hem de uygulamalı bileşenleri içermektedir. Beden eğitimi öğretmenleri yalnızca hareket, spor ve motor beceriler konusunda bilgi sahibi olmakla kalmayıp, bu bilgiyi öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerine uygun öğretim stratejileriyle bütünleştirmelidir. Ancak, farklı branşlardan beden eğitimi alanına geçen öğretmenler, bu özgün bilgi bütünlüğünü yeterince geliştiremediklerinde öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı olumsuz etkilenebilmektedir. Shulman'ın pedagojik alan bilgisi modeli, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve alan kimliğinin güçlenmesi sürecinde önemli bir kuramsal dayanak oluşturmaktadır. Bu model, öğretmen yetiştirme programlarının ve alan değişikliği politikalarının değerlendirilmesinde öğretmen yeterliklerinin hangi boyutlarda geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymak açısından da işlevseldir.

Öğretmenlik mesleği, bireylerin kariyer yaşam döngüsü boyunca değişen roller, beklentiler ve kurumsal düzenlemeler içinde biçimlenen dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek içi hareketliliği, iş doyumu, mesleki uyum ve yeniden sosyalleşme süreçleri, istihdam politikalarının ve bireysel kariyer gelişiminin kesişim noktasında yer almaktadır. Donald Super'in (1990) Kariyer Gelişimi Kuramı, bireyin meslek yaşamını yaşam boyu süren bir gelişim süreci olarak ele almakta; mesleki doyumun, kişinin meslek rolüyle benlik algısı arasındaki uyumla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, kariyer geçişleri yalnızca görev değişikliğini değil, aynı zamanda bireyin mesleki kimliğini yeniden tanımladığı bir uyum sürecini ifade eder.

Huberman (1993) ise öğretmenlerin meslek yaşam döngüsünü belirli evreler ve geçiş dönemleri çerçevesinde açıklamaktadır. Ona göre öğretmenlikte kariyer ilerlemesi doğrusal bir çizgide değil; deneyim, tükenmişlik, yenilenme ve yeniden yapılanma dönemlerinin birbirini izlediği döngüsel bir yapıda gerçekleşir. Bu nedenle, farklı branşlardan beden eğitimi öğretmenliğine geçiş yapan bireylerin yaşadığı yeniden sosyalleşme süreci, yalnızca yeni bir alana adaptasyon değil, aynı zamanda mesleki kimliğin yeniden inşası anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iş doyumu, mesleki motivasyon ve meslektaş ilişkileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Kariyer geçişi kuramlarıyla bağlantılı olarak, eğitim politikası perspektifi öğretmen hareketliliğini yalnızca bireysel bir kariyer tercihi olarak değil, aynı zamanda yapısal bir yönetim aracı olarak ele almaktadır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmen istihdamında arz-talep dengesini sağlamak amacıyla zaman zaman alan değişikliği uygulamasını bir personel planlama stratejisi olarak kullanmaktadır. Bu yaklaşım, kısa vadede norm kadro fazlası öğretmenlerin istihdamını düzenleme ve sistem içi esnekliği artırma amacı taşımaktadır. Ancak uzun vadede, bu politikaların öğretmen yeterlikleri, mesleki aidiyet ve eğitim kalitesi üzerindeki etkileri tartışmalıdır.

Alan değişikliğinin bir yönetim aracı olarak kullanılması, eğitim sisteminin yapısal gereksinimleri ile öğretmenlerin bireysel kariyer gelişimi arasındaki dengenin önemini ortaya koymaktadır. MEB'in personel planlama politikaları çoğu zaman kısa vadeli çözümler üretse de, bu politikalar öğretmenlerin mesleki doyumunu ve profesyonel kimlik gelişimini destekleyecek sürdürülebilir mekanizmalarla bütünleştirilmediğinde, sistemsel verimlilikle mesleki tatmin arasında bir gerilim doğmaktadır. Bu nedenle kariyer geçişi ve yeniden sosyalleşme süreçlerinin, eğitim politikalarıyla uyumlu biçimde tasarlanması; hem bireysel hem de kurumsal düzeyde mesleki niteliğin korunması açısından kritik önem taşımaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Tarihsel Gelişimi

Osmanlı Dönemi: Jimnastik Anlayışının Kurumsallaşması ve Öğretmen İhtiyacının Doğuşu

Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinin ardından, 19. yüzyılın başlarından itibaren Avrupa'da eğitim anlayışı köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle beden eğitimi ve jimnastik uygulamalarının eğitim programlarına dahil edilmesiyle somutlaşmıştır. Aynı yüzyılda Osmanlı Devleti, Tanzimat Fermanı (1839) ile birlikte modernleşme yönünde kapsamlı reformlara girişmiş; bu reformların en belirgin yansımalarından biri de eğitim alanında olmuştur.

1846 yılında kurulan Mekâtib-i Umumiye Nezareti, eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesi sürecini başlatmış; artan okul sayısı yeni öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere 16 Mart 1848'de Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) açılmıştır. Daha sonra ilkökul düzeyindeki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1868'de Darülmuallimin-i Sıbyan kurulmuş, mevcut okul ise Darülmuallimin-i Rüşdi adını almıştır (Binbaşoğlu, 1995).

Avrupa'daki beden eğitimi hareketlerinden, özellikle Fransız ve Alman jimnastik ekollerinden etkilenilmiştir. Jimnastik, ilk olarak askeri amaçlı kullanılmış, ardından sivil okullarda eğitim programlarına dahil edilmiştir. 1863 yılında Harbiye Mektebi müfredatına jimnastik dersinin eklenmesi, beden eğitiminin kurumsal anlamda Osmanlı eğitim sistemine girmesini sağlamıştır (Şinoforoğlu, 2015). Sivil alanda ise 1868'de Fransız modeli örnek alınarak kurulan Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) programında jimnastik dersine yer verilmiştir (Engin, 2003).

Eğitim alanında modernleşmeyi kurumsallaştıran bir diğer önemli adım, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi olmuştur. Bu düzenleme, eğitim kademelerinde müfredat birliğini sağlamış ve jimnastik dersinin farklı okul türlerine yayılmasına öncülük etmiştir. Ardından, 1870'te kız öğretmen okulu olarak Darülmuallimat açılmış, böylece kadın öğretmen yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Nizamname sonrasında beden eğitimi dersleri, 1869'da rüştiyelere, 1870'te Mekteb-i Tıbbiye'ye, 1873'te Darüşşafaka'ya, 1877'de idadilere, 1884'te Bahriye Mektebi'ne ve 1895'te Darülmuallimat'a dahil edilmiştir (Ergin, 1977).

Beden eğitimi öğretmenliği henüz kurumsal bir meslek niteliği kazanmamıştı. Dersler genellikle yabancı uyruklu jimnastik öğretmenleri tarafından yürütülmekteydi (Şinoforoğlu, 2015). Ancak 1879 yılında Ali Faik (Üstünidman) Bey, Mekteb-i Sultani mezunu olarak girdiği sınavda başarılı olmuş ve okulda jimnastik öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Böylece kendisi, tarihte ilk Türk beden eğitimi öğretmeni olarak kabul edilmektedir (Engin, 2003). Bu süreçte özel bir öğretim almamış ancak jimnastikte yetkin bireyler de fiilen öğretmenlik yapmaya başlamıştır. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde beden eğitimi, hükümet politikalarında da daha görünür bir yer edinmiş; öğretmen ihtiyacı giderek artmıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyet'in İlk Yılları: Kurumsallaşma ve Öğretmen Yetiştirmenin Başlangıcı

Alman jimnastik modelinin bireysel yönü, beden eğitimi uygulamalarının yaygınlaşmasını sınırlamış; sistemli öğretmen yetiştirme gereksinimi doğmuştur. Bu bağlamda, jimnastik ve sporla Mekteb-i Sultani'de tanışan Selim Sırrı (Tarcan), 1908 yılından itibaren beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesine yönelik girişimlerde bulunmuştur. Tarcan'ın girişimleri, hem Osmanlı hem de erken Cumhuriyet

dönemlerinde beden eğitimi politikalarının oluşumunda belirleyici bir rol oynamıştır.

Cumhuriyet'in ilanı (1923) ile birlikte beden eğitimi, modern birey ve toplum inşasının önemli bir bileşeni olarak görülmüş; bu doğrultuda öğretmen yetiştirme faaliyetleri kurumsal bir nitelik kazanmıştır. 1932–1933 öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Beden Terbiyesi Şubesi açılarak, Türkiye'de ilk kez yükseköğretim düzeyinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu gelişme, Osmanlı'daki bireysel çabalardan sistematik öğretmen yetiştirme modeline geçişin dönüm noktası olmuştur.

Cumhuriyet Dönemi ve BESYO'nun Kuruluşu: Bilimsel Temelde Mesleki Kimliğin Güçlenmesi

Cumhuriyet'in ilk yıllarında beden eğitimi, ulusal kalkınma ideolojisinin bir parçası olarak ele alınmış; bedensel ve ruhsal sağlığın toplumsal ilerleme için ön koşul olduğu vurgulanmıştır. Bu dönemde, beden eğitimi öğretmenliği yalnızca spor becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda disiplin, ahlak ve milli bilinç oluşturma aracı olarak da değerlendirilmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk, sporun gelişimine özel önem vermiş; sporu hem eğitim sistemi hem de toplum yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak görmüştür. Atatürk, sporu devlet politikası düzeyinde zorunlu hale getiren ilk liderlerden biri olarak, beden eğitiminin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir. Onun teşvikiyle düzenlenen Gazi Koşusu, bu dönemin spor kültürünü yansıtan sembolik bir etkinlik olarak günümüze kadar varlığını sürdürmektedir.

Yükseköğretimde Yapısal Dönüşüm: BESYO'dan Spor Bilimleri Fakültelerine

1960'lı yıllardan itibaren beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlar, artan talep ve yeni eğitim politikaları doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulmasıyla birlikte, beden eğitimi öğretmenliği programları Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) adı altında üniversitelere bağlanmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirme süreci, pedagojik formasyonun yanı sıra spor bilimleri temelli bir akademik yapıya kavuşturulmuştur.

2000'li yıllardan itibaren BESYO'ların yerini Spor Bilimleri Fakülteleri almış; böylece beden eğitimi öğretmenliği, akademik kimliği güçlendirilmiş bir disiplin olarak konumlanmıştır. Günümüzde öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki yeterlik süreçleri bu fakülteler üzerinden yürütülmekte; beden eğitimi öğretmenliği, hem uygulamalı hem bilimsel yönleriyle çağdaş eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir.

Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Atanma Usulleri

Öğretmen atama süreçleri, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve eğitim sisteminin ihtiyaçları açısından kritik bir yere sahiptir. Türkiye'de bu süreç, özellikle dört uygulama üzerinden yapılandırılmaktadır: (1) Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve alan sınavları, (2) sözleşmeli öğretmenlik modeli, (3) mülakat uygulamaları ve (4) yıllara göre atama sayıları ile kontenjan dağılımı.

Öğretmen adaylarının ilk olarak KPSS'ye girmesi ve öğretmenlik alanlarına göre Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ya da benzeri sınavlarla yeterliklerinin ölçülmesi gerekmektedir (Hamurcu, Canbulat, Beyhan & İlhan, 2018). Bu sistemin adaylar üzerinde baskı yarattığına ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Hamurcu et al., 2018). atama sistemine ilişkin yapılan düzenlemeler kapsamında

KPSS koşulunun değişebileceği ve yeni sınav unsurlarının gündeme gelebileceği belirtilmiştir (Atmaca, 2022).

Türkiye’de öğretmen istihdamında yaygın olarak kullanılan bir model de sözleşmeli öğretmenliktir. Bu modelde, adaylar ilan edilen kontenjanlara başvurmakta, sınav puanları ve mülakat sonucu doğrultusunda atama yapılmaktadır (Atmaca, 2022). Mülakat uygulamaları, adayların mesleki yeterlikleri ve öğretim alanına uyumu açısından bir filtre işlevi görmektedir; ancak bu süreç adaylar tarafından nesnel olmayan kriterlere dayalı olarak algılanmaktadır (Hamurcu et al., 2018).

Atama sayıları ve kontenjanların yıllar içinde değişkenlik göstermesi, öğretmen istihdam politikalarının dinamik yapısını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, alana özel verilere ulaşım sınırlı olmakla birlikte, Türkiye’de öğretmen atamalarında ve sözleşmeli öğretmen alımlarında yeni sistemlerin planlandığı ve duyurulduğu görülmektedir (Atmaca, 2022). Sistemde yaşanan belirsizlikler, öğretmen adaylarının mesleki motivasyonu üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir (Hamurcu et al., 2018).

öğretmen atama usullerinin yalnızca idari ve düzenleyici bir süreç olarak değil, aynı zamanda mesleki yeterlikler, motivasyon ve eğitim kalitesi açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Alan Değişikliği Uygulamaları ve Beden Eğitimi Öğretmenliğine Geçiş

Türkiye’de alan değişikliği politikalarının tarihçesi

Türkiye’de alan değişikliği uygulamaları, öğretmen istihdamını dengelemek ve branşlar arasındaki ihtiyaç farklarını gidermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından benimsenmiş stratejik bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreç, özellikle 2012’den itibaren çeşitli yönetmelik ve duyurular aracılığıyla sistematik hâle gelmiştir. Alan değişikliği uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, MEB’in bu politikaları hem bireysel kariyer hareketliliğini hem de eğitim sisteminin yapısal ihtiyaçlarını gözetenek şekillendirdiği görülmektedir. 2012 yılında, 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte ortaya çıkan norm kadro fazlası öğretmen sorunu, alan değişikliği uygulamalarını gündeme taşımıştır (Eskicumalı, Demirtaş, Gür Erdoğan & Arslan, 2014). 2014’te yayımlanan Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile alan değişikliği başvuru ve atama süreci resmi çerçeveye kavuşturulmuş, norm fazlası öğretmenlerin farklı branşlara geçişi için belirli kriterler tanımlanmıştır (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2014).

2015 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, alan değişikliği uygulamalarının hukuki dayanağını oluşturmuş ve öğretmenlerin alan dışı atamalarında tercih, hizmet süresi, norm kadro ve ihtiyaç gibi ölçütleri netleştirmiştir (MEB, 2015). 2018 ve 2020 yıllarında yapılan alan değişikliği duyuruları ise, uygulamanın daha sistematik ve şeffaf bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir (MEB, 2018; MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2020). MEB’in alan değişikliği uygulamalarını gerekçelendirdiği temel başlıklar iki yönlüdür: Birincisi, norm kadro fazlası öğretmenlerin değerlendirilerek istihdamının sağlanması; ikincisi ise branşlar arasında denge ve öğretmen açığının giderilmesidir (Eskicumalı et al., 2014; MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2017). Bu çerçevede, alan değişikliği hem sistemin ihtiyaçlarına cevap veren bir yönetim aracı hem de bireysel öğretmen kariyerlerinin şekillenmesinde belirleyici bir unsur olarak işlev görmektedir.

Türkiye’de alan değişikliği politikaları yalnızca öğretmenlerin görev yaptıkları alanı değiştirmesi olarak değil, aynı zamanda mesleki kimliğin yeniden yapılandırıldığı ve eğitim sisteminin kurumsal ihtiyaçlarıyla bireysel beklentilerin kesiştiği çok

boyutlu bir süreç olarak değerlendirilebilir. alan değişikliği uygulamaları, hem hukuki düzenlemeler hem de MEB'in politik gerekçeleri çerçevesinde, öğretmen istihdamının ve branş dengesinin sağlanmasında temel bir araç niteliği taşımaktadır.

Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçişin ölçütleri

Türkiye'de sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçiş, yalnızca bireysel tercihlere dayanan bir süreç değil; aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen belirli ölçütler çerçevesinde yürütülen kurumsal bir uygulamadır. Alan değişikliği kapsamında öğretmenlerin farklı branşlara yönlendirilmesi, hem eğitim sistemindeki arz-talep dengesini sağlamak hem de öğretmenlerin mesleki kapasitesini daha etkin kullanmak amacıyla düzenlenmektedir (Eskicumalı, Demirtaş, Gür Erdoğan & Arslan, 2014). Geçiş sürecinde dikkate alınan temel ölçütlerden biri, öğretmenin mezun olduğu lisans programıdır. Örneğin, Açıköğretim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) mezunlarının sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçişi, öncelikli olarak lisans programının ilgili alana uygunluğu ile değerlendirilir (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018). Bu kriter, öğretmenin alan bilgisinin temel yeterliklerini sağlayıp sağlamadığını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

İkinci ölçüt olarak, öğretmenin hizmet yılı ve kıdem puanı göz önünde bulundurulur. Alan değişikliği başvurularında daha kıdemli öğretmenlerin veya uzun süreli hizmeti olanların öncelikli olarak değerlendirilmesi, hem deneyim bazlı adalet ilkesini hem de öğretmenlerin mesleki birikiminden azami düzeyde faydalanılmasını sağlamaktadır (MEB, 2020). Buna ek olarak, hizmet bölgesi önceliği, öğretmenlerin mevcut görev yaptıkları il veya ilçede geçiş talebinde bulunmaları durumunda dikkate alınan bir diğer önemli kriterdir. Bu uygulama, hem il içi öğretmen hareketliliğini düzenlemekte hem de eğitimde süreklilik ve yerel ihtiyaç dengesini gözetmektedir.

alan değişikliğinde il içi ve il dışı kontenjan sınırlamaları belirleyici bir role sahiptir. MEB, her yıl ilan ettiği alan değişikliği kontenjanları aracılığıyla belirli illerde veya ilçelerde açığı olan branşlara geçişleri sınırlamakta ve böylece öğretmen dağılımında dengeli bir yapı oluşturmayı hedeflemektedir (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2020). sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçiş, hem bireysel niteliklerin hem de kurumsal ölçütlerin dikkate alındığı, çok boyutlu ve sistematik bir süreç olarak yürütülmektedir. Bu süreç, eğitim sisteminin ihtiyaçlarını karşılarken öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve kariyer planlamasını da dengelemeye çalışmaktadır.

Alan değişikliğinin öğretmen kimliği üzerindeki etkileri

Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine yapılan alan değişiklikleri, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve pedagojik yeterlikleri üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Alan değişikliğine tabi olan öğretmenler, öncelikle yeni branşa uyum sağlama süreci ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreç, yalnızca öğretim tekniklerini öğrenmeyi değil, aynı zamanda pedagojik alan bilgisi ve disiplin odaklı içerik bilgisindeki eksiklikleri telafi etmeyi de gerektirmektedir (Shulman, 1986; Çelik ve Taç, 2021). Pedagojik alan bilgisi eksikliği, öğretmenlerin yeni dersin gerektirdiği etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini doğrudan etkileyebilir; bu durum, dersin niteliği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etki yaratmaktadır.

Alan değişikliği süreci aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon, aidiyet duygusu ve mesleki doyum üzerinde de etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendi alanlarından farklı bir branşa geçiş yaparken başlangıçta

motivasyon kaybı ve mesleki kaygı yaşayabileceğini göstermektedir (Karataş & Gökçe, 2022). Bununla birlikte, uygun mesleki destek ve eğitim programları sağlandığında, öğretmenler yeni branşa uyum sağlayarak aidiyet duygusunu güçlendirebilir ve mesleki doyumlarını yeniden inşa edebilirler.

Beden eğitimi özelinde, alan değişikliği uygulamalarının derslerin niteliğine yansımaları dikkat çekici bir boyuttur. Okul temelli gözlemler ve raporlar, farklı branşlardan gelen öğretmenlerin başlangıçta beden eğitimi derslerini planlama ve uygulamada güçlük yaşayabildiklerini, ders içi etkinliklerin çeşitliliği ve sürekliliğinin olumsuz etkilenebileceğini ortaya koymaktadır (Çelik ve Taç, 2021). Bu durum, hem öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişim fırsatlarını sınırlayabilir hem de eğitim programının hedeflenen kazanımlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

alan değişikliği, öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılmasını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Mesleki kimliğin güçlendirilmesi, pedagojik alan bilgisinin tamamlanması ve uygun destek mekanizmalarının sağlanması, hem öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki tatmini hem de beden eğitimi derslerinin kalitesi açısından kritik öneme sahiptir.

Beden eğitimi öğretmenliğinde alan değişikliğine yönelik eleştiriler

Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine yapılan geçişlerin öğretmen kimliği üzerindeki etkilerini değerlendirdikten sonra, alan değişikliğine yönelik eleştiriler de eğitim politikaları bağlamında önem kazanmaktadır. Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliği mezunlarının istihdam sorunları, bu tartışmanın merkezinde yer almakta ve alan değişikliği uygulamalarının gerekçelerini sorgulamayı gerektirmektedir (Karataş & Gökçe, 2022). Mezun beden eğitimi öğretmenlerinin sınırlı kontenjanlar ve yüksek rekabet koşulları altında istihdam edilmeleri, hem mesleki motivasyonu hem de spor ve beden eğitimi alanındaki yeterliliklerin sürdürülebilirliğini etkilemektedir.

Alan değişikliği ile yeni branşa geçen öğretmenler, fiziksel yeterlik, uygulama becerisi ve spor branşı bilgisi açısından eksiklikler yaşayabilmektedir. Bu durum, özellikle derslerin uygulamalı niteliğini doğrudan etkileyerek öğrencilerin öğrenme deneyimini sınırlayabilmektedir (Çelik, 2021; Yılmaz & Demir, 2020). Alan değişikliğiyle atanan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisindeki boşluklar, beden eğitimi derslerinde standartların tutarlılığı ve kazanım hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından risk oluşturabilmektedir.

alan değişikliğinin “nitelikli öğretmen istihdamı” ilkesiyle çelişen yönleri de akademik tartışmalarda sıkça vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın kısa vadeli personel planlaması ve arz-talep dengesini sağlama amaçlı uygulamaları, uzun vadede öğretmen yeterlikleri ve ders kalitesi üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (MEB, 2015; Çelik, 2021). Bu eleştiriler, alan değişikliği politikalarının yalnızca nicel çözümler üretmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen sürdürülebilir stratejilerle bütünleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

beden eğitimi öğretmenliğinde alan değişikliği uygulamaları, hem öğretmenlerin mesleki yeterlikleri hem de eğitim programlarının niteliği açısından eleştirel bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, alan değişikliği politikalarının yeniden yapılandırılması, öğretmen yeterliliklerini ve derslerin kalitesini destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır.

Alan değişikliğiyle gelen öğretmenlerin mesleki gelişimi için öneriler

Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçiş yapan bireylerin mesleki uyum ve yeterlik kazanımı, hem öğretmenlerin kendilerini yeni alanlarına

hazırlaması hem de eğitim kalitesinin korunması açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, alan değişikliği sürecindeki öğretmenler için sistematik mesleki gelişim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Öncelikle, hizmet içi eğitim ve uyum programları, alan değişikliği yapan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini güçlendirmelerine ve beden eğitimi derslerini etkin bir şekilde yürütmelerine olanak sağlar (Karataş & Gökçe, 2022). Bu programlar, hem teorik bilgiyi hem de uygulamalı becerileri kapsayacak biçimde tasarlanmalıdır.

BESYO ve MEB işbirliğinde geliştirilecek “uyum sertifika programları”, alan değişikliği yapan öğretmenlerin resmi bir eğitim ve yeterlik kazanımı sürecinden geçmesini sağlayabilir. Böylece hem öğretmenlerin mesleki kimliği desteklenir hem de öğrencilerin eğitim kalitesi güvence altına alınmış olur (Çelik, 2021). deneyimli beden eğitimi öğretmenleriyle kurulacak mentorluk sistemleri, alan değişikliği yapan öğretmenlerin saha deneyimlerini artırmalarına ve meslektaş desteği ile sosyal uyum süreçlerini hızlandırmalarına katkı sağlar. Bu tür mentorluk uygulamaları, hem öğretmen motivasyonunu artırmakta hem de mesleki aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Yılmaz & Demir, 2020). Bu öneriler, alan değişikliğinin getirdiği olası pedagojik ve uygulama eksikliklerini azaltmakta, aynı zamanda beden eğitimi öğretmenliğinin profesyonel standartlarının korunmasına hizmet etmektedir.6. Güncel Durum ve Tartışma

2020 sonrası dönemde Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve yükseköğretim kurumlarının artan sayıda spor bilimleri ve beden eğitimi öğretmenliği programı açması, mezun sayısında ciddi bir artışa işaret etmektedir. Örneğin, 2023-24 öğrenim yılı için bazı üniversitelerde “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” programlarının taban puanlarının ve kontenjanlarının en azından görünür biçimde yüksek olduğunu göstermektedir (örneğin turn0search1). Bu durum mezun fazlalığı ve öğretmen istihdamında kontenjan yetersizliği biçiminde bir dengesizlik yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Alan değişikliği uygulamaları bağlamında ise, bu sistemin öğretmen dağılımını “dengeleyici” bir araç olmaktan çok zaman-zaman “karmaşılaştırıcı” bir etki oluşturduğu yönünde değerlendirmeler mevcut-tur. Öğretmen ihtiyacı ve norm kadro fazlası durumlarını düzenlemeyi hedefleyen alan değişikliği mekanizmaları, diğer taraftan branş uyumsuzlukları, pedagojik yeterlik eksikleri ve mobilite süreçlerindeki yüklerin artmasına yol açabilmektedir. Bu da sistemde planlı insan kaynağı yönetimi yerine reaktif müdahalelerin ön plana çıkmasına neden olabilmektedir.

Bu durumda eğitimde insan kaynağı planlamasının stratejik biçimde yapılması gerekliliği gündeme gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki program açılışları, öğretmen atama ve alan değişikliği politikaları, mezun kontenjan ilişkisi, öğretmen ihtiyacı ve dağılımı birbirleriyle yakından ilişkili dinamiklerdir. Bu ilişkilerin uzun vadede sürdürülebilir bir biçimde kurulabilmesi için veri-temelli insan kaynağı planlaması, branş ihtiyaç analizleri, istihdam imkânlarının gerçekçi değerlendirilmesi, mezun profili ile ihtiyaç profili arasındaki uyumun güçlendirilmesi kritik öneme sahiptir.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliğinin tarihsel gelişimi ile öğretmen atama ve alan değişikliği politikalarının bir kesitini sunmuş; özellikle alan değişikliğinin meslekî yapı, kimlik ve eğitim sistemine etkileri üzerine odaklanmıştır. İnceleme, alan değişikliği uygulamalarının başlangıcından günümüze dek hangi kuramsal ve uygulamalı dinamiklerle şekillendiğini; özellikle

öğretmen yetiştirme modelleri, atama usulleri ve alan değişikliğinin öğretmen kimliğine yansımalarını ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üç temel sonuca ulaşılmıştır:

- Alan kimliği ve meslekî yeterlik arasındaki kopukluk: Beden eğitimi öğretmenliğinde alan değişikliği yoluyla göreve başlayan öğretmenlerde, disipline özgü pedagojik alan bilgisi ve uygulama becerilerinde eksikliklerin görülebildiği; bu durumun hem öğretmen aidiyeti hem de derslerin niteliği üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği saptanmıştır.
- Politika uygulamaları ile öğretmen istihdam dengesi arasındaki uyumsuzluk: Alan değişikliği politikaları, norm kadro fazlası öğretmenlerin istihdamını dengelemeyi hedeflese de, nitelikli öğretmen istihdamı ve branş uyumu açısından karmaşıklaştırıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Yani sistemde “dengeleyici” olması beklenen mekanizma, bazı durumlarda belirsizlik ve yetersizlik yaratan bir unsur hâline gelebilmektedir.
- Stratejik insan kaynağı planlamasının eksikliği: Yükseköğretim kurumlarından mezun olan beden eğitimi öğretmen adayları ile okullardaki ihtiyaç profili arasındaki ilişki sistematik olarak eşleştirilmemiş; bunun sonucunda mezun fazlalığı, kontenjan yetersizliği ve öğretmen atama süreçlerinde eşitsizlikler gözlemlenmiştir.

Bu bulguların ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öneriler

- Alan değişikliği ve atama politikalarının yeniden gözden geçirilmesi: Beden eğitimi öğretmenliği alanı özelinde, tarihsel gelişim süreci dikkate alınarak atama ve alan değişikliği politikalarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi alan kimliklerini koruyarak görev yapmalarına imkân veren düzenlemeler öncelikli olmalıdır.
- Yeterlik esaslı atama ve meslekî yönlendirme: Öğretmen atama sistemlerinde yalnızca nicel kriterler (puan, hizmet yılı vb.) değil; pedagojik alan bilgisi, uygulama becerisi ve branşa özgü uzmanlığın ölçülebileceği kriterler de dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlik kariyer basamaklarıyla uyumlu bir yönlendirme sistemi kurulmalı; örneğin öğretmen yetiştirme sürecinden meslek içinde gelişime kadar olan vizyon netleştirilmelidir.
- Kurumsal işbirliği ve insan kaynağı planlama mekanizması: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) arasında koordineli, veri-temelli bir insan kaynağı planlaması oluşturulmalıdır. Bu çerçevede; yükseköğretimde beden eğitimi ve spor bilimleri programlarının açılması, öğretmen ihtiyacı analizleri, atama ve alan değişikliği politikaları bir bütün olarak ele alınmalıdır. Böylece mezun profili ile eğitim sisteminin ihtiyaç profili arasındaki uyumsuzluklar azaltılabilir.

Beden eğitimi öğretmenliği alanında hem tarihsel kökleri hem güncel uygulamaları dikkate alan bütüncül bir yaklaşım gereklidir. Alan değişikliği, etkili ve sürdürülebilir bir öğretmen istihdam aracı olarak kurgulanabilirse; yalnızca nicel atamaları değil, öğretmen niteliğini, mesleki kimliği ve eğitim programlarının kalitesini de olumlu yönde dönüştürebilir. Eğitim sisteminin tüm paydaşlarının bu perspektifle politika üretmesi önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi. Pegem Akademi.
- Atmaca, D. (2022). Evaluation of teacher appointment and relocation principles in the perspective of current regulations: An example of apology/excuse group appointment. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 6(4), 235-248. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2022.503.3>
- Binbaşoğlu, C. (1995). Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Çelik, Ö., & Taç, İ. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 216-234.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Engin, 2003).
- Ergin, O. N. (1977). Türk maarif tarihi. (Cilt I-V), İstanbul: Eser Matbaası.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, H., Gür Erdoğan, İ., & Arslan, H. (2014). Öğretmenlerin alan değişikliğine ilişkin tutumları: Türkiye örneği. *International Journal of Social Science Research*, 10(2), 211-228.
- Gümüş, H. (2015). Türkiye'de Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi. Derin Yayınları.
- Hamurcu, H., Canbulat, T., Beyhan, N., & İlhan, E. (2018). A study on classroom teacher candidates' concern for non-appointment and their teaching motivation. *European Journal of Education Studies*, [volume & issue not specified]. <https://doi.org/10.12973/eu-jes/issue1849>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: M c Graw- Hill International*.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Karataş, İ., & Gökçe, O. (2022). Branş değişikliği yapan öğretmenlerin mesleki uyum süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 22(1), 123-140.
- Koca, C. (2018). Sporda toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması. Ceid Yayınları: 11
- MEB (2023). Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. (2014). Alan değişikliği uygulamaları ve duyurular.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. (2017). Alan değişikliği açıklama.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. (2020). 2020 Yılı Alan Değişikliği Duyurusu.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. (2020). Alan değişikliği duyurusu ve kontenjan listeleri.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmî Gazete No: 29329.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Alan değişikliği başvuru ve yerleştirme kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretmenlere Alan Değişikliği: 17 Ağustos 2018 duyurusu.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Şinoforoğlu, T.(2015). Selim Sırrı Tarcan ve İsveç jimnastiği: Beden eğitiminde İsveç modelinin II. Meşrutiyet dönemi Türk eğitim sistemine entegrasyonu (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖK (2022). Spor Bilimleri Fakülteleri Raporu.