

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Kazım KAYA

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİ ALGILAMA
DÜZEYLERİ

Ankara
Aralık-2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİ ALGILAMA
DÜZEYLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Kazım KAYA

Danışman
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY

Ankara
Aralık-2010

ÖNSÖZ

Eğitim Programlarının ve Genel eğitimin ayrılamaz ve önemli bir parçası olan beden eğitimi derslerinde, bedenın bir bütün olarak eğitilmesi amacı güdülmektedir. Okullarda gerçekleştirilen beden eğitimi derslerinin yürütücüleri olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimine bir bütün olarak katkı sağlayabilmesi, istenen davranış değişikliklerini meydana getirebilmesi açısından yeterlikleri, büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmanın beden eğitimi dersindeki öğrenme-öğretme sürecine, beden eğitimi öğretmenlerine ve beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmaya birçok kişinin katkısı ve yardımı olmuştur. Başta araştırmanın başarı ile tamamlanmasında, araştırmanın her aşamasında, yapıcı rehberliği ve değerli fikirleri ile destekleyen üzerimde sonsuz emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Günay'a, İstatistik alanda yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Sezer Pehlivan, anketini kullanmama izin veren Yard Doç.Dr. Hüseyin Ünlü ye teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarımın en büyük destekçisi ve bugünlere gelmemde en büyük emeğin sahibi olan ve araştırma sürecince kendilerine yeterince vakit ayıramadığım aileme sevgi ve saygılarımı sunarım

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ

Kaya,Kazım

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Mehmet Günay

Aralık – 2010, 167 sayfa

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları, sınıf, cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumu ve düzenli olarak spor yapma değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir

Karşılaştırmalı İşkisel Tarama Modelinde gerçekleşen araştırmaya 2008-2009 eğitim-öğretim yılında; Kırşehir, Kırıkkale, Kayseri ve Yozgat illerinde görev yapan 247 beden eğitimi öğretmeni katılmış, 227 beden eğitimi öğretmenin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın verileri, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, “Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ağırlıklı Ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve t. Testi” tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, ve düzenli olarak spor yapma durumlarına göre yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşı ve çalıştıkları okul düzeyi ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Yeterlik, Öğretmen Yeterliği.

ABSTRACT

Kazım,Kaya

Ph. D. Thesis, Physical Education and Sports Teaching Department

Adviser: Asst. Prof. Mehmet Günay

December – 2010, 167 pages

In this research, physical education teachers' efficacy perceptions and their behaviors on classroom management have been analyzed comparatively in the terms of the variables that are their professional experience, sport branches, attending in-service training, levels of school they teach in, the success of school teams they train and doing sports regularly.

The research has been carried out by Comparative Correlational Survey Model, 247 physical education teachers have attended who teach in Kırşehir, Konya, Kayseri and Yozgat provinces in 2007-2008 Academic Year. Feedbacks of 227 physical education teachers have been evaluated. The data of the research have been collected with "Physical Education Teachers Efficacy Scale"

In the analyze of the research data, "Arithmetic Mean, Standard Deviation, Weighted Average, Pearson Moment Correlation Analysis and t. Test" have been used.

In the research, it has been observed that physical education teachers have perceived themselves in a satisfactory level in all efficacy fields. However, several differences have been observed due to their sexuality, attending in-service training, the success of school teams they train, doing sports regularly. Moreover, while no differences between physical education teachers' sport branches, levels of school they teach in and the efficacy perceptions has been observed; a significant relation between their professional experience and the efficacy perceptions has been observed.

Key Words: Physical Education, Physical Education Teacher, Efficacy, Teacher's Efficacy,

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.ProblemDurumu.....	1
1.1. Problem Cümlesi	8
1.2. Alt Problemler	8
2. Araştırmanın Amacı	9
3. Araştırmanın Önemi	10
4. Araştırmanın Sayıltıları	11
5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
6. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yeterlik Nedir?	13
2.1.1. Öğretmen Yeterliği	15
a. Zihinsel Süreç	19
b. Motivasyonel Süreç	20

c. Duyusal Süreç	20
d. Seçim Süreci	21
2.1.2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar	21
a. Temel Deneyimler	21
b. Dolaylı Yaşantılar	22
c. Sözel (Sosyal) İkna	22
d. Fiziksel veya Duygusal Durum	23
2.1.3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli	23
2.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar	26
2.1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri	28
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	72
2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	
3.2. Evren ve Örneklem	
3.3. Veri Toplama Araçları	
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	
3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği	
3.3.2.1. Geçerliliğe İlişkin Bulgular	
3.3.2.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	
3.3.3.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	
3.4. Veri Analiz Teknikleri	

BULGULAR ve YORUMLAR

Alt Problem 1

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin; Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Öğrenciyi Tanıma, Okul- Aile ve Toplum İlişkileri, Kişisel ve Mesleki Gelişim bakımından yeterlik algıları ne düzeydedir?

Alt Problem 2

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, aktif olarak uğraştığı spor dalına, hizmet içi eğitim alma durumlarına, çalıştıkları okul düzeyine, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumuna ve düzenli olarak spor yapma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir

5.1. SONUÇ	121
5.2. ÖNERİLER	142
KAYNAKÇA	144
EKLER	
EK 2 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	167
EK 3 BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİK ÖLÇEĞİ	170
ÖZGEÇMİŞ.....	179

Tablo Numarası	Tablolar Listesi	Sayfa No
	Tablo Adı	
Tablo 3.1.	Araştırma Örnekleminin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	87
Tablo 4.1.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Program ve içerik Bilgisi” Konusundaki Yeterliklerine ilişkin Algıları	98
Tablo 4.2.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Öğrenme - Öğretme Süreci” Yeterliklerine ilişkin Algıları	100
Tablo 4.3	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” Yeterliklerine ilişkin Algıları	103
Tablo 4.4	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenciyi Tanıma” Yeterliklerine ilişkin Algıları	104
Tablo 4.5.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Okul - Aile ve Toplum İlişkileri” Yeterliklerine ilişkin Algıları	105
Tablo 4.6.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Kişisel ve Mesleki Gelişim” Yeterliklerine ilişkin Algıları	106
Tablo 4.7.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarına ilişkin Genel Dağılım	107
Tablo 4.8.	Bayan ve Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	108
Tablo 4.9.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Arasındaki ilişki	109
Tablo 4.10.	Bireysel ve Takım Spor Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	110

Tablo 4.11	Hizmet içi Eğitim Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	111
Tablo 4.12.	Okul Düzeylerine Göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	112
Tablo 4.13	Çalıştırdığı Okul Takımı Derece Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	113
Tablo 4.14.	Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine ilişkin Algılarının Karşılaştırılması	114

KISALTMALAR

Agr. Ort. : Ağırlıklı Ortalama

ark. : arkadaşları

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

f : Frekans

%: Yüzde

X: Aritmetik Ortalama

N: Veri Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

r : Korelasyon Katsayısı

S : Standart Sapma

t : t değeri (t testi İçin)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ortaya konmaya çalışılmış ve araştırmaya destek sağlayıcı bilgiler üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı ve önemi ile araştırmanın sayıtlıları, sınırlılıkları ve araştırmanın konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler, toplumların yapısını ve eğitim sistemlerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Eğitim süreci, bir yandan hızlı bilgi artışı, teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmelerin kaynağı olarak rol oynarken, diğer yandan yeni dünya düzeninin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır.

Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için toplumda mevcut bulunan diğer kurumlar gibi eğitim kurumları da kendini değişime ayak uydurmak ve toplumun istediği insan tipini yetiştirebilmek için bu yeniliklere açık olmak zorundadır.

Bireylerin, çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayarak gelişimlere katkıda bulunmalarını sağlayıcı istendik davranışları kazanmalarında ise en büyük rolü eğitim üstlenmektedir. Bu anlamda eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk 1984:12).

Bireylerin çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve bu gelişim sürecine katkıda bulunabilmeleri için, eğitim yoluyla istenilen davranışlar oluşturulur istenmeyen davranışlar silinir, hatalı davranışlar düzeltilir.

Öğretmen faaliyetlerinin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler ise eğitim kurumlarıdır (Fidan 1986:53).Bu açıdan

bakıldığında eğitim, toplumlar açısından vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Her millet kendi kültürünü yetiştirmekte olan nesillere, bu yolla yetişenlerin topluma uyumunu sağlamak için eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek kurum ve kuruluşları oluşturmak zorundadır.

Eğitim kurumları bireylerin topluma hazırlanma pratiklerinin toplumda var olan bilgi birikimi ve deneyimlerini toplumun üyelerine aktarma sürecinin sistematik bir bütün biçiminde düzenlenişiyle ortaya çıkar.

Eğitim çabalarının genel amacı; kuşkusuz, yetiştirmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için; ideal olarak, bireylerin istidat ve yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları milli eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir (Varış, 1998:1).

İnsanların eğitim ihtiyaçları büyük ölçüde okullarda giderilir. Bu yüzden bir toplumda eğitimin pazarlandığı ve eğitim hizmetlerinin üretildiği yerler okullardır(Başaran1992a:12)

Eğitim kurumunun formal yönünü teşkil eden okulu sosyal bir sistem olarak ele aldığımızda öğretmen, yönetici, denetleyici, öğrenci ve veliler birlikte sistemin amacına uygun bir şekilde sistemin amacına uygun rolleri yerine getirmesi beklenir. (Özdemir, yalın, 2000:152)

Bir toplumda eğitimin en genel amacı o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirmektir. Bu amaca uygun olarak bireyin yetişmesine canlı-cansız elemanlarıyla tüm çevre etki yapar. Bu çevre kavramı içine bireyin ilişkili olduğu aile kurumu başta olmak üzere iktisadi, siyasi, kültürel ve benzeri kurumlar katılır. Ancak bu kurumlar içinde çocuğun yetişmesinden resmen sorumlu olan eğitim kurumu yani okuldur. O halde çocuğun eğitiminden resmen sorumlu olan kişide öğretmendir. (Küçükahmet ve başkaları, 2002:3)

Öğretmenin temel görevi öğrencilerde okulun ve derslerin hedefleri doğrultusunda kalıcı iz bırakan davranış değişikliği meydana getirmektir. Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi hem de hedeflerini kazandırması için gerekli konu alanı bilgisine sahip öğrenme yaşantılarını oluşturacak,

çevre düzenlemesini sağlayacak, öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Bu iki alanla ilgili davranışlarından birinden yoksun olan öğretmenden istenilen verimi elde etmek çok güçtür. (Erden, 1995:99)

Öğretmen eğitimi de diğer alanlar gibi kendine özgü yönleri olan bir eğitimidir. Öğretmenlik mesleği toplumun her kademesi ile etkileşimde bulunan kesimdir. Bu nedenle toplumun her kesiminin öğretmenlerden beklentileri oldukça fazla ve aynı zamanda karmaşıktır. Bu beklenti yalnızca öğrencileri eğitme yönünde bir beklenti değildir. Toplum öğretmenden bir yandan kültürel mirasın korunması ve sürdürülmesini beklerken diğer yandan da sosyal ve ekonomik değişime yardım etmesini ummaktadır. Birçok ülke öğretmenden bunların her ikisini de aynı anda yerine getirmesine beklemektedir.

Bu gelişmeler yalnızca meslek bilgisi değil bilgiyi kullanma yöntemlerini bilen, toplumlar arası ilişkiler ve hızlı karar alma, uyum, kendi işinde ve zamanın kullanımında tasarruf gibi pek çok özelliğe sahip çok boyutlu gelişmiş kişilerin öğretmen olarak yetiştirilmesini gerektirir (Güven 2001:12).

Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için... Öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (Ted, 2009:2).

Genellikle bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin kültürel ve idari yapısı doğrultusunda gelişme gösterir. Bunun yanında fertleri, zihni ve beden eğitim yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek eğitimin temel ilkelerinden biridir. Bu nedenle eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin ve toplumun zihinsel eğitiminin yanında beden eğitimini de gerektirir. Aslında beden eğitimi genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. (Özkan, 1999:9)

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle, beden eğitimi fiziksel

hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001:41).

Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitiminin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen beden eğitiminin, derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni; mesleğinin gerektirdiği düzeyde pedagojik eğitim almış, genel öğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor derslerini yaptıran meslek sahibi kişidir. (Özkan, 1999:8) Mesleğinin gerektirdiği düzeyde pedagojik eğitim almış ve bu dersi veren beden eğitimi öğretmenin öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapması, öğretmen olacak bireyin bu mesleğe karşı tutumunun olumlu olması mesleğin tesadüfen seçilen bir meslek olma özelliğini değiştirecek, kaliteli öğretmenlerin görev yapması sağlanacaktır. (Sözer, 1996:10)

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin sadece dersiyle ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bir takım niteliklere de sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin nitelikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

Mükemmel bir beden eğitimi öğretmeni, sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil, aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen onların öğrenmelerini sağlayabilen ve davranış alışkanlığı kazandırabilen kişidir. Bunun yanında mükemmel bir beden eğitimi öğretmeni; öğrencilerine sempatik davranan, onların ilgi, ihtiyaç ve sağlık durumları ile ilgilenen kişidir (Tamer ve Pulur, 2001:94).

Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, yeterlik duygusu, öğrenme sürecini izleme, değerlendirme ve ders vermedeki yeterliği, özgeçmiş,

öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri onun sınıftaki başarısını da etkiler (Güçlü, 2002:173).

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile sınıf içerisindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmen; sahip olduğu yeterlikler oranında öğretim sürecini etkileyebilmekte ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmektedir (Gökçe, 2003:38). Bu da öğretmenin taşıdığı sorumluluğu ve öğrencinin yaşamındaki belirleyici etkisini açıkça göstermektedir.

Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, meydana gelen gelişmeler ne kadar ileri düzeyde olursa olsun, teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin, eğitimde ve günlük yaşamda modern araç-gereç kullanımı ne kadar yaygınlaşırsa yaygınlaşsın; öğrencinin içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak sosyalleşmesi, kültürlenmesi, okulda edindiği bilgiyi yaşama uyarlayabilmesi ve topluma faydalı bir birey olabilmesi için öğretmenin yeterliği son derece önemlidir.

Yeterlik kavramı, ilk kez Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir kavram olup, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan etkinlikleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıyla ilgilidir (Bandura,1982; Hazır-Bıkmaz, 2004).

Bandura (1997:3) yeterliği, “bireyin belli bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olabileceğine yönelik inancı” olarak tanımlamıştır.

Bandura'nın, yeterlik algısının bireyin; a) etkinliklerinin seçimini b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşünün birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakla birlikte yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001:1).

Bir kişiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olarak da tanımlanan yeterlik, tüm meslekler için söz konusudur. Çünkü mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran, 2002). Bu açıdan

düşünüldüğünde; yeterliğin eğitim alanında da üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütücüleri olan öğretmenlerde ve öğretmenlik mesleğinde de yeterlik şartının aranması gerekmektedir.

Öğretmen yeterliği, belirli bir öğretim görevinin yerine getirilmesi için kişinin gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Tschannen – Moran ve ark., 1998)

Öğretmen yeterliği; öğretmen eğitiminde önemli bir yapı haline gelmiş ve öğretmen yetiştiricileri tarafından öğretmen yeterliğinin nasıl geliştirileceği, değişik alanlarda hangi faktörlerin güçlü ve olumlu öğretmen yeterliğinde etkili olduğu ve hizmet öncesi öğretmenlerin yüksek yeterlik geliştirmesinde öğretmen eğitimi programlarının ne kadar etkili olduğu konusunda da araştırmalar devam etmektedir (Guskey, 1986;1989; Pajares, 1997)

Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğindeki yeterlikler konusunun Türkiye’de de çok sık gündeme gelen bir konu olduğu görülmektedir. Bu konuda YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve belirlenen bu yeterliklerin arttırılması amacıyla çeşitli çalışmaların yapıldığına rastlanmaktadır.

Olumlu okul ikliminin oluşmasında öğretmenlerin bireysel, kurumsal ve çevresel rolleri bir bütün olarak işlerlik kazanırsa daha faydalı olacaktır. Öğretmenler, okul ve sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici liderlerdir. Bu yönüyle onların yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri tespit edilmesi ve bunların dile getirilmesi için ciddi araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkacak problemlere, alınacak olan mantıklı tedbirlerle beden eğitimi öğretmenlerinin iş kalitelerinin artırılması yoluna gidilmelidir. Dolayısıyla bu araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve çözüm yolları önerilecektir.

Araştırmanın bu konuda yapılacak araştırmalara da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada; beden eğitimi

öğretmenlerinin yeterlikleri, standardize edilmiş ölçeklerle saptanmaya çalışılmış, daha sonra da beden eğitimi öğretmenlerinin; cinsiyet, meslekî kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumu, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma ve düzenli spor yapma değişkenlerine göre çok yönlü olarak incelenmiştir

1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.

1.2. Alt Problemler

Temel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.Beden eğitimi öğretmenlerinin;

- a. Program ve İçerik Bilgisi,
- b. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- c. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- d. Öğrenciyi Tanıma,
- e. Okul – Aile ve Toplum İlişkileri,
- f. Kişisel ve Mesleki Gelişim bakımından yeterlik algıları ne düzeydedir?

2.Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Mesleki kıdemlerine,
- c. Spor branşına,
- d. Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- e. Çalıştıkları okul düzeyine,
- f. Çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma,
- g. Düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini tespit etmektir. Bu temel amacın yanı sıra; beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri Ayrıca cinsiyet, meslekî kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları çalıştığı okul türü, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma ve düzenli spor yapma gibi değişkenlerin beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine etkisini belirlemektir.

3.Araştırmanın Önemi

Yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmaya başlanması ile öğretme ve öğrenme anlayışında bir dönüşümü zorunlu kılan yeni bir döneme girilmiştir. Yenilenen programların yapılandırmacı bir anlayışa dayalı olarak hazırlanmış olması, programların uygulanmasında öğretmenlerde yeni yeterliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan öğretmen yeterlikleri, programların uygulanmasının gerektirdiği yeterliklerle büyük ölçüde örtüşmektedir.Özellikle öğretimin planlanması,öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı,öğretim etkinliklerinin hazırlanması, ölçme ve değerlendirmede alternatif uygulamalar ve eğitim Öğretim sürecinde bilişim teknolojilerinin kullanımı alanlarında yeterlikler tanımlanmış ve bu yeterlikler için performans göstergeleri hazırlanmıştır.Belirlenmiş olan 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin içeriği, yöntemi ve uygulamaları açısından yol gösterici olması öngörülmektedir.Öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilebilmesinde içerik, yöntem ve stratejilerin belirlenmesi büyük ölçüde mevcut yeterliklere ilişkin bir değerlendirme yapılması ve somut veriler elde edilmesi ile mümkün olabilir . Bu araştırmada, öğretmen yeterliklerine ilişkin olarak, Türkiye ölçeğinde bir değerlendirme yapılmış, Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine hangi düzeyde sahip oldukları ve hangi alanlarda yeterliklerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin, niteliğinin ve kalitesinin yükseltilmesi, öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu

yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla beden eğitimi öğretmeni adaylarına ve beden eğitimi öğretmenlerine kazandırılması ile mümkündür.

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini, cinsiyet, meslekî kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumu, okul türü, okul takımlarında derece alma ve düzenli spor yapma gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak tespit eden ilk araştırmalardan olması bakımından önemlidir.

Yapılan bu araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığına, beden eğitimi öğretmeni ve öğretmen yetiştiren öğretim kurumlara, beden eğitimi öğretmenlerine ve öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacak olması ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasının bu alanda ciddi bir eksikliği giderecek olması bakımından da önemlidir.

Araştırmanın daha önceki araştırmalarda incelenmeyen hususları ortaya koyması, Türkiye ve yurt dışında beden eğitimi öğretmeni ve öğretmen eğitimi alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

4.Araştırmanın Sayıltıları

- a. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen, bilgilerin objektifliği yansıttığı
- b. Araştırmada kullanılan anket formlarının objektif olarak doldurulduğu,
- c. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a. .2008–2009 eğitim öğretim yılı,
- b. İçanadolu bölgesinden; , Kırşehir, Kırıkkale, Kayseri ve Yozgat illeri,
- c. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler,
- d . Bu öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

Yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyecek yeteneğe sahip olduğuna yönelik inancıdır (Ashton, 1985). Öğretmen yeterliği, belirli bir öğretim görevinin yerine getirilmesi için kişinin gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Beden Eğitimi Öğretmenin Yeterliği: Beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlardır (Ünlü ve ark., 2008a). Bir başka deyişle beden eğitimi öğretmenliği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasitedir (Ünlü ve ark., 2008a).

BÖLÜM I

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; yeterlik, öğretmen yeterliği, beden eğitimi öğretmenin yeterliği, konularına yer verilmiştir. Ayrıca yerli ve yabancı kaynaklar taranarak araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacağı düşünülen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yeterlik

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular. (Şahin, 2004)

Yeterlik algısı; Bandura'nın (1986) "Sosyal Öğrenme Teorisi"ne dayanmaktadır. Yeterlik algısı; bireylerin ondan beklenen bir performansı yerine getirebilmek ve yapabilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve kendisinden beklenen bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları veya inançları olarak tanımlanmaktadır (6).

İnsanı aktiviteye götüren düşünce örüntülerinin hiç biri yetenekleriyle ilgili kararlardan daha önemli değildir. Yeterlik insan organizmasında merkezi bir yere sahiptir (Bandura, 1982; 1986;1989).

Yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan önemli bir kavram olup, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. Yeterlik inancı bireyin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendisini nasıl motive ettiği ve davrandığını ortaya koymaktadır (Bandura, 1994:2).

Başaran ise (1992b:108,109) yeterliği, insanın bir işi yapabilmek için gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak belirtip; yeterliği oluşturan bu iki ögenin davranış için gereken düzeyde kazanıldığında, insanın davranışı yapmaya yeterli olabileceğini ileri sürmektedir. Pajares'e göre, yeterlik, profesyonel bilginin bir parçası olarak sınıflandırmaya yönelik bir olgu ve üzerinde düşünülmesi gereken geniş bir teorinin bir bölümüdür. Yeterlik, belli bir görevi yerine getirmek için sahip olunan yeteneklerin içerik bağlamında değerlendirilmesidir (1997). Başka bir tanımda ise yeterlik; bireyin neyi veya niçin daha önce başardığı ile ilgili değil, bireyin belli durumlarda ne yapabileceğine dair geleceğe ilişkin bir inanç olarak ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, 2004:3).

Bandura'ya göre, eğer insanlar çözüm üretecek güce sahip olmadıklarına inanıyorlarsa, o şeyi yapmaya kalkışmazlar. Bandura, ürünlerin genellikle insan davranışlarının neticesinde meydana geldiğini ve ürünlerle ilgili öngörülerin genellikle daha önceden verilen davranışlara ve gösterilen performanslara bağlı olduğunu belirtiyor. Bu durumda Bandura; yeterliği, kişinin becerilerini istenilen performans şekli doğrultusunda organize etmesi ve göstermesi olarak tanımlamaktadır. İnsanlar yeterliklerini kendi çevrelerini düzenlemek veya değiştirmek için kullanabilir; fakat yeteneklerini kullanarak iyiyi yapıp yapamayacakları, zor görevlerle ilgili kararları ve insanlara nasıl yaklaşacakları ile kendilerine güvenleri gizil kişisel şüpheleri tarafından bastırılmaktadır (Bandura,1997).

Bandura (1977) teorisinde davranışın iki temel kaynak üzerine dayandığını bunların sonuç (ürün) beklentisi ve yeterlik beklentisi olduğunu belirtmektedir. Bandura; sonuç beklentisini; istenilen ürünü ortaya çıkarmak için uygun davranışın gösterilebileceğine dair bireyin tahmini olarak tanımlanırken, yeterlik beklentisini ise istenilen ürünü üretmek için gerekli olan davranışın başarılı bir şekilde gösterileceğine ilişkin kişinin inancı olarak tanımlanmaktadır.

Yüksek yeterliğe sahip olan bireyler zor aktiviteleri seçmelerinin yanında bu aktiviteleri gerçekleştirmek için de üst düzeyde gayret gösterirler. Ayrıca insan bulunduğu sosyal çevreyi ne kadar çok kucaklarsa hayatının gidişatını da o kadar etkiler. Güçlü insanların yeterlikleri ile ilgili inançlarına göre; ne kadar çok kariyer seçeneğini göz

önünde bulundurulursa onlar içinde o kadar ilgili olurlar, kendilerini farklı mesleki kariyerler için eğitimsel olarak daha iyi hazırlarlar ve seçtikleri kariyer basamaklarına ulaşmak için daha güçlü tutarlar (Bandura, 1997).

Kişilerin mevcut yeterlik fonksiyonlarının değerlendirilmesi, onların nasıl davrandıklarının, düşünce yapılarının ve durumlara karşı duygusal tepkilerinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Kişiler genellikle günlük yaşamlarında hangi yönde ne kadar devam etmeleri konusunda sürekli kararlar vermek zorundadırlar. Kişilerin yeteneklerinin yanlış bir yargıyla değerlendirilmesi ters sonuçlar doğururken doğru olarak da değerlendirilmesi de fonksiyonel bir öneme sahiptir. Yeterliğin değerlendirilmesinde temel nokta insanların ne yapacağını seçmesi, aktiviteler için ne kadar çaba gösterecekleri, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında ne kadar dayanabilecekleridir.

Kişilerin yeteneklerinin değerlendirilmesine; düşünce yapılarının kendini geliştiren mi, yoksa sabit mi kaldığı, olaylar sürecinde ve çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları stres ve zorluklar etki eder (Bandura, 1989: 59, 60).

Bireyin belli bir görevi veya işi yapabilme kapasitene duyduğu inanç olarak tanımlanan yeterlik, tüm meslek grupları ve bu mesleği profesyonelleri için gereklidir. Meslek grupları içerisinde de belki de en önemlisinin öğretmenlik mesleği olduğu söylenebilir. Toplumların ve bireylerin gelişmelerinde, yaşam standartlarının artmasında, sağlıklı, mutlu ve üretken birey ve toplumların oluşmasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük önem taşıdığı aşikârdır. Birey ve toplum için son derece önemli olan eğitim sürecinin yürütücüleri olan öğretmenlerin yeterlikleri de son derece önemlidir.

2.1.1. Öğretmen Yeterliği

Kişilerin ve toplumların çağdaşlaşmasında ve ilerlemesinde en önemli faktör eğitimidir. Gelişmiş ve çağdaş toplum olma yolunda eğitimin önemi ve gereği gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Ayrıca toplumların gelişmesinde ve bilgi toplumu olması yolunda eğitimli insan sayısının artması temel şartlarından biri olarak sayılabilmektedir.

Eğitim, sadece bilgi aktarma olarak algılandığında ęđretmenlerin eğitimdeki rolünün azaldığı ve azalacağı gęrüşü doğrudur. Ancak gęnümüzdeki eğitim sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir (Ergun ve ark., 1999:73).

Eğitim-ęđretim süreci sonunda hedeflenen davranış değişikliklerinin oluşabilmesi için yerine getirilmesi gereken birtakım yükümlölükler bulunmaktadır. Bunlar; ęđrenci, konu ve koşulları göz önünde bulundurularak, amaçların belirlenmesi, konun seçilmesi, gerekli araç-gerecin temin edilmesi, uygun fiziki ortamın sağlanması, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gibi bir dizi sorumluları içermektedir. Tüm bu sorumlulukları yerine getirmekle yükümlölü olan kişi de ęđretmendir.

Küçükahmet (2001:1) “ęđretimde sihirli değneğin bizzat ęđretmenin kendisi” olduğunu belirtirken, Yılmaz ve arkadaşları da (2004a) ęđretmenler, ęđrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları olduğunu, bir eğitim sisteminin başarısının, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan ęđretmenin başarısından ayrı tutulamayacağını vurgulamaktadırlar.

Bir eğitim sisteminin en önemli ęđgelerinden biri olan ęđretmenin, sistemi oluşturan bütün ęđgelerin, yetiştirilecek ęđrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin arttırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli ęđretmene, daha çağdaş ęđretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yęnetime ve daha istekli ęđrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürebileceği için eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlölü düşünölümelidir. Özellikle ęđretmenin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalarda ęđretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Ęđretmenler ve ęđretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konu olmuş. Ęđretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirme şekilleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmiiştir (Seferoğlu, 2004a).

Eğitim reformlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin başarısında en önemli rolü oynadıkları açıkça görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir role sahip olduklarına inandıklarında, öğrencilerin başarılarının da önemli bir oranda artış gösterdiği görülmektedir (Bandura, 1994; Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002).

Karmaşık bir yapı olan öğretmen yeterliği, eğitim tarihi boyunca sürekli incelenen bir konu olmuştur. Köken olarak sosyal öğrenme teorisine dayanmakta olup öğretmenlerin, öğrencilerin zor veya isteksiz olsalar dahi nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair inancı veya kanaatidir (Guskey ve Passaro, 1994:4).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB,2008: VIII).Türkçe kaynaklarda“öğretmenlik yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, çoğu yabancı kaynaklarda “öğretmenlik mesleği standartları” kavramı tercih edilmektedir.

Öğretmenlik mesleği standartları,“öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini” kapsamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim için yeterlikleri ise öğrencilerin öğrenmesini cesaretlendirmesi ve onları öğrenmeyle meşgul etmeleri ile ilgili algıları olarak ifade edilmiş. Genellikle olumlu öğretmen ve öğrenci ürünleriyle ilgili bir durum olduğu ve önemli öğretmenlerin özellikleri arasında gösterilmiştir (Shaughnessy, 2004: 154).

İlk olarak Bandura yeterlikle ilgili olarak; öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretmenlerin

kişisel yeterlikleri, öğretim yeterliği, öğretmenlerin yeterlik inançları ve öğretmenlerin algılanan yeterlikleri gibi kavramları kullanmıştır (Shaughnessy,2004: 154).

Öğretmen yeterliği, belirli bir öğretim görevinin yerine getirilmesi için kişinin gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve ark., 1998). Ayrıca Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterliğini; bir öğretmenin aralarında zor veya güdülenemeyebilen öğrenciler olsa bile, öğrencilerin öğrenmesi bağlamında, öğretmenlerin arzulanan ürünü meydana getirmek için sahip oldukları yeteneklerin değerlendirilmesi olarak aktarıp, bu değerlendirmenin güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler için, yeterlik kavramı bir öğrencinin başarısının miktarı ve isteği ile alakalıdır (Goddard ve ark., 2000). Öğretmenlerin öğretim yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler yüksek öğretim yeterliği sergilediklerinde, öğrenciler daha istekli olur ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana gelir (Bandura, 1994).

Yüksek yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler, daha planlı ve düzenli olma eğilimindedirler. Bunun yanında yeni fikirlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları denemeye isteklidirler (akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Yüksek öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlere göre; ekstra bir efor harcandığında ve uygun teknikler seçildiğinde öğretim içeriği zor öğrencilere de öğretilir, böylece etkili öğretim ile veli desteği de sağlanabilir ve olumsuz toplum baskısının da önüne geçilebilir. Buna karşın düşük öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlerin inançlarına göre eğer öğrenci motivasyonsuz ise öğretmenlerin yapabilecekleri çok az şey vardır (Bandura, 1997).

Yeterlik inancı, gelecekle ilgilidir ve kişinin özel bir durumla ilgili olarak ne yapabileceğiyle alakalıdır. Kişinin geçmişte ne yaptığı veya niçin yaptığı ile ilgilenmez. Üzerinde çok konuşulduğu için yeterlik kavramı, kimi zaman öz-benlik ve öz-saygı kavramlarıyla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin öz-benlik ve öz-saygı kavramlarının aynı kavramlar olmadığını bilmesi gerekir. Öz benlik daha

genel bir yapıya sahip olup öz hakkında birçok algılamayı ve yeterliği de içerir. Bireyin kendini başkalarının başarılarıyla kıyaslamasıyla ortaya çıkar. Buna karşın öz saygı ise yapılan herhangi bir işte karşılaştırmaya gerek duymadan bireyin kendisinin bir işi yapabilmesidir. Başkalarının başarıları veya başarısızlığı önemli değildir. Birey kendisinin başarabilme yetisine odaklanır (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Betz ve Hackett (1981) insanların eğitimsel gereklilikleri ve mesleki rolleri yerine getirme konusunda algılanan yeterliklerinin ne kadar yüksek olursa, ciddi anlamda çalışmayı düşündüklerini kariyer seçeneklerine ilginin de o derece artacağını ileri sürmektedirler. Bandura (1995)'ya göre zayıf yeterlilik düşüncelerinin bireylerin iş aramalarında daha az sabırlı hatta işten ayrılma ile sonuçlanacağı, verimsizliğe neden olacağı ve bireylerin işte kalmalarını zorlayacağını ileri sürmektedir (Akt.Kuzgun,2000).

Bir öğretmenin yeterlik inancı, zor yada güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır.(Tschannen ve Hoy, 2001).

Allinder,(1994), Öğretmenlerin yeterlik algısı; öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilediği yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları, ayrıca yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Akt.,Dogan, 2009). yeterliliğin, öğretmenin işler iyi gitmediğindeki sabrını ve engeller karşısındaki esnekliklerini etkilediğini ileri sürmektedir. Yüksek yeterlik algısı, öğretmenlerin öğrenciler hata yaptığında daha az eleştirel olmasına Gibson ve Dembo, (1984), güçlük çeken bir öğrenci ile daha uzun süre çalışmasına

Soodak ve Podell ,(1993) ve sorunlu bir öğrenciyi özel eğitime göndermeye daha az eğilimli olmasına neden olmaktadır. Ayrıca, yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretimde daha çok şevk sergiledikleri Allinder, (1994); Guskey,1984; Hall,Burley, Villeme ve Brackmeier,(1992), öğretimde daha kesin karar sahibi oldukları ve öğretimde kalmaya daha

çok eğilimli oldukları ifade edilmektedir Ne kadar fazla yeterlilik inancı olursa, o kadar yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan kurtulma düzeyi görülür, öz-yeterlilik inançlarının stresin derecesini ve yapılan işle ilgili gerilimi etkilediği ifade edilmektedir. (Akt.,Dogan,2009).

Yeterlik, bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir. Bu inanç; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Bandura, 1994:2). Bu süreçler yeterliği algılamada çok önemli bir role sahiptir, bu süreçler istenen davranışların oluşumunu engelleyebileceği istenen davranışın gerçekleşmesi yönünde cesaretlendirebilir.

a. Zihinsel Süreç

Hedeflerin belirlenmesi insan fonksiyonunun önemli bir parçasıdır, üst düzeyde düşünme ve öz fikir gerektirir. Belirlenen hedefler insanın nasıl davranması gerektiğini düzenler. Bu hedefler kişinin yetenekleri ve sınırlılıkları ile ilgili değerlendirmelerdir. Böylelikle; yeterlikleri yüksek olan bireylerin yüksek kişisel algıya sahip oldukları ve yeterlikleri düşük olan bireylerin de kendilerini daha az yetenekli gördükleri tespit edilmiştir (Bandura, 1994:4).

Düşük yeterlik düzeyinde olan bireylerin başarılı olmak için gayret göstermedikleri ve kendi alanlarında başarısızlık korkusu içerisinde oldukları görülmüştür. Yüksek yeterlik düzeyinde olan bireylerin kendi alanlarında veya verilen herhangi bir görevde görevi gerçekleştirme eğiliminde oldukları; başarısızlıklar ve zor durumlar karşısında ise yeteri kadar esnek olabildikleri görülmüştür (Bandura, 1994:4).

b. Motivasyonel Süreç

Yeterlik inancı motivasyonun düzenlemesinde anahtar bir role sahiptir. Kişinin kendini motive etmesi çoğunlukla zihinsel olarak gerçekleşir. Herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yeni hedefler belirlemesi için motivasyonun varlığı şarttır. Bir çok

motivasyon formu bilişsel olarak üretilmiş ve kişinin kendi yeteneği ile ilgili önceden düzenlenmiş öngörülerine dayanmaktadır. Bandura'ya göre motivasyon, hedeflere ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlıkta incelenir. Bunlar; 1- kişinin performansından kaynaklanan kişisel doyum ve doyumsuzluk tepkisi, 2- hedefe ulaşmak için kaynaklanan yeterlik algısı ve 3- kişinin gelişimini gerçekleştirmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden ayarlanmasıdır (Bandura, 1994: 4).

Motivasyonda yeterliğin önemli bir rolü vardır. Verilen görevlerin zamanında yapılması, zorluklar karşında sabır gösterilmesi, hedeflerin düzenlenmesi tüm bunlar bireyin motivasyon düzeyinden etkilenir (Bandura, 1994: 5).

c. Duyusal Süreç

Bireyin stres düzeyi verilen veya üstlenilen herhangi bir görevin tamamlanıp, tamamlanmamasıyla aynı zamanda görevin kabul ediliş şekliyle ilgilidir (Bandura, 1994). Bandura'ya göre düşük yeterlik düzeyine sahip olan bireyler; kendilerini baskı altında hissederler, bu durum onları yüksek bir stres altına sokar hatta depresyona bile girmelerine neden olabilir. Bu durum, bireylerin olumsuz düşünce örüntüleri geliştirmelerine ve verilen görev veya konuyla ilgili olarak yüksek kaygı oluşturmalarına neden olmaktadır. Bazen, bu durum bireyin hislerini ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir. Buna karşın, yüksek yeterlik düzeyinde olan bireyler bu tip yanlış algılamalarda bulunmazlar, ayrıca yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler ciddi başarılar ve güçlü kavrama ve düşünme becerisine sahiptirler (Tyler, 2006: 7).

d. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterlik düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri, ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak

edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir (Bandura, 1994:7).

2.1.2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar

Bireyde meydana gelecek olumlu bir değişimi kişinin kendisi de destekleyecektir, ancak bu yeterliği arttıracak yolların belirlenmesi de önemlidir. Bandura (1994:2) yeterliğin arttırılabileceği dört kaynaktan bahsetmektedir.

a. Temel Deneyimler

Olumlu bir yeterlik algısı oluşturmada en önemli kaynak “temel deneyimler” olarak belirtilmektedir. Temel deneyimler hem başarıyla hem de başarısızlıkla sonuçlanmış olabilir. Ancak, bir kimse kendi alanında olumlu bir deneyime sahip olduğunda, yeterlik düzeyinde de bir yükselme meydana gelecektir. Olumsuz bir deneyimle karşılaştığında ise başarısızlık ve belirsizlik içerisinde olacak ve bu da düşük bir yeterlik seviyesinin oluşmasına yol açacaktır (Bandura, 1994; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Daha açık bir ifade ile bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları yeterlik inançlarının oluşturulmasına yardımcı olur. Başarılı olarak yorumlanan çıktılar yeterliği arttırırken, başarısızlıkla sonuçlananlar ise düşürür (Pajares, 1997).

Kişinin uğraşlarında gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarılar ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar göstermeye güdülemektedir (Yılmaz ve ark., (2004a).

b. Dolaylı Yaşantılar

Yeterliği arttırmak için ikinci kaynak; başkalarının daha önce edindiği deneyimleri

model almaktır. Buna “dolaylı yaşantılar” da denilebilir. Kişi kendisine benzer yetenekteki bir kişinin yaptığı işte başarılı olduğunu gördüğünde o kişide de başarılı olma hissi yükselecektir. Ancak, modelin gösterdiği becerilerle gözlemcinin becerileri arasında bir ilişkinin bulunması gerekir. Böylece önemli bilgilerin gözlemciye aktarılması sağlanır ve kişinin kendisine benzer yetenekleri görmesine imkân verir (Bandura, 1994, Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Bir başka deyişle “birey başkalarının başarılarını gözleyerek aynı koşullarda kendisinin de başarılı olacağı beklentisini geliştirebilir” (Yavuzer ve Koç, 2002). Bu durum eğitim açısından düşünüldüğünde; bir öğretmenin, meslektaşının dersini gözlemesi veya alanın da uzman kişilerin verdiği seminer, kurs vb toplantılara katılmak suretiyle sağlanabilir.

Temel deneyimlerden daha zayıf olmasına rağmen dolaylı yaşantılar, kişilerin kendi yeteneklerinden emin olmadıklarında ya da konuyla ilgili sınırlı tecrübeye sahip olduklarında başvurulacak bir kaynaktır (Pajares, 1997).

c. Sözel (Sosyal) İkna

Yeterliğin artırılmasında üçüncü kaynak sözel iknadır. İkna etme, kişinin yetenekli olduğuna, verilen görevi başarıyla yerine getirebileceğine kendisinin inandırılmasıdır (Bandura, 1994).

Kişiler yeterli inançlarını başkalarından aldıkları sözel iknalar sonunda oluşturur ve geliştirirler. Bu iknalar başkalarının sağladığı yargıları içerir. Ancak temel deneyimler ve dolaylı yaşantılardan daha zayıf bir kaynaktır ve ikna etme görevini yüklenen kişi, yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Zeldin ve Pajares, 1997; Pajares, 1997).

Sözel ikna, temel deneyimler ve dolaylı yaşantılar gibi olumlu bir rol üstlenebileceği gibi olumsuz bir rol de üstlenebilir. Öğrencilerin ailelerinden, meslektaşlarından ve öğrencilerin kendilerinden gelen dönütler öğretmenin başarısız olduğunda aktiviteyi bırakması gerektiğine ikna edecektir (Fives, 2003).

d. Fiziksel veya Duygusal Durum

Yeterliğin arttırılmasında dördüncü kaynak ise stres içerikli davranışların azaltılması ve olumsuz duygusal eğilimleri ve kendi fiziksel durumları ile ilgili yanlış yorumlamaların değiştirilmesidir (Bandura,1994:3). Buna kişinin “fiziksel veya duygusal durumu” da denilebilir. Kişinin yetenekleri ile ilgili yargılarında karakterleri (mizaçları) önemli bir rol oynar. Olumlu mizaç yapısı kişinin yeterlik algısının ciddi bir şekilde artmasını sağlarken olumsuz mizaç ise yeterlik algısının azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, kişinin kaygı ve heyecan düzeyine bağlı olarak başarı ya da başarısızlık hissi olarak da yorumlanabilir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Yüksek yeterlik düzeyine sahip olan fertlerde, heyecan ve kaygı, performansı kolaylaştırırken düşük yeterlik algısına sahip fertlerde performansı yavaşlatıcı bir etkiye sahiptir. Örneğin bir öğretmenin alanında çok hırslı olması aşırı görülebilir, oysa bu durum onun çok başarılı bir öğretmen olmasını da sağlayabilir (Tyler, 2006).

Kişinin yeteneği kendi düşünceleriyle şekillenebilir ve performansını da etki edebilir (Bandura, 1994; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Eğitim için bu durum göz önünde bulundurulduğunda, yeterlik; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önemli ölçüde başarıyı elde etme yollarını etkilemektedir. Öğretmen kendini vereceği konuda ne kadar yeterli bulursa öğrenciler de daha istekli olacak ve daha çok öğreneceklerdir (Bandura, 1994).

2.1.3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli

Öğretmen yeterliğinin yapısı, uzun yıllardır araştırılan bir konu olmuş ve basit uzun kavramdan çok boyutlu bir yapı haline gelmiştir. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun iki teorik zemin; (1) Rotter’in Sosyal Öğrenme Teorisi (1966) ve (2) Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisi (1977) üzerine kurulduğu görülmektedir (Tagger, 2006).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Rotter’in Sosyal Öğrenme Teorisi’nin içsel kontrole karşı dışsal kontrolüne dayanmaktadır (Tschannen – Moran ve ark., 1998). Bu yapıya dayanarak öğretmen yeterliği konusunda ilk olarak Rand Cooperation

tarafından öğretmenlerin kontrol eğilimlerini ölçmek amacıyla iki maddelik bir ölçek geliştirildi (Armor ve ark., 1976). Rand Cooperation yeterliği, “öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileyecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inanç” olarak tanımlamıştır (Berman ve ark., 1977). Rand Coperaiton tarafından yapılan çalışmada hangi tip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını ne derece etkileyebileceği veya kontrol edebileceği belirlenmeye çalışılmıştır (akt. Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Öğretmen yeterliğini tespit etmek amacıyla Rand Coperation tarafından iki temel soru geliştirilmiştir. Buna göre (Tschannen – Moran ve ark., 1998);

- Bir öğretmen gerçekten çok bir şey yapamaz; çünkü öğrencilerin motivasyonu ve performansı kendi çevresine bağlıdır.
- Bir öğretmen eğer gerçekten çok çalışırsa ve emek harcarsa zor ve motivasyonsuz öğrencilere bile ulaşabilir

Öğretmen yeterliğinin puanlaması ise araştırmaya katılan her bir öğretmenin bu iki madde üzerinde ne kadar aynı fikirde olduklarına göre yapılmıştır. Rand Coperation a göre, öğretmen yeterliğinin puanlaması, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini kontrol edebilme derecesini açıklar (Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Tschannen – Moran ve Woolfolk Hoy (2001), yüksek yeterlik inancına sahipolan öğretmenlerin, öğretim yapmaya istekli ve eğilimli oldukları, üst düzeyde planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları ve öğrencilerine daha çok ilgi gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin, yeni fikirlere ve gelişmelere açık oldukları ve yeni öğretim stratejilerini öğrencileriyle uygulama eğiliminde olduklarını aktarmaktadır. Rand Coperation dışında da öğretmen yeterliği konusunda ciddi araştırmalar yapıldığı ve önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların dayandığı bir diğer model ise Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisi ve bu yapı içerisindeki öğretmen yeterlikleri yapısıdır. Bandura’nın yapısına dayanarak Ashton ve Webb (1982, 1986), Rand Cooperation

çalışmalarının ışığında geliştirilen bu iki maddeyi kullanarak öğretmen yeterliğinin iki boyutunu değerlendirmede kullanılacak çok boyutlu bir öğretmen yeterliği ölçeği geliştirmek için bir araya gelen ilk araştırmacılarıdır (Armor ve ark.,1976; Berman ve ark., 1977; akt. Savran ve Çakıroğlu, 2003).

Öğretmen yeterliği konusunda Ashton ve Webb'in çalışmalarını takip eden daha ileri çalışmalar yapılmış. Bunlardan Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yeterliğinin iki boyutunu ölçmek amacıyla likert tipinde 30 maddelik bir ölçek geliştirmiş. 208 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde uygulanan ölçeğin yapılan faktör analizi neticesinde iki faktörlü olduğu görüldü. Gibson ve Dembo'nun oluşturdukları ölçeğin faktörlerinden birisi "kişisel öğretim yeteneği", diğeri ise "genel öğretim yeteneğinden oluşmaktaydı. Ölçekteki faktörlerden kişisel öğretim yeteneği, kişisel yeterliğin bir yansıması olarak görülürken, genel öğretim yeteneğinin ise sonuç beklentisinin bir yansıması olarak görüldü. Bir başka ifade ile kişisel öğretmen yeterliği Bandura'nın kişisel yeterlik teorisine dayandığı ve bir öğretmenin becerileri hakkındaki inançları ile ilgilidir. Genel öğretmen yeterliği ise; Bandura'nın bir dereceye kadar bireyin eğitim, zekâ, aileden aldığı eğitimde öğrendiği çevreyi kontrol edebilme düzeyleri ile ilgili kişisel inançları ile ilgili olan sonuçsal beklenti kavramları ile ilişkilidir (Gibson ve Dembo, 1984; Milson ve Mehling, 2002).

Bandura'nın yeterlik yapısının alana özgü kısmını pekiştirmek amacıyla Riggs ve Enochs (1990) fen öğretimi yeterliğini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirdiler. Fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri bu ölçeğin iki versiyonu vardı. Bunlardan birincisi hizmet öncesi öğretmenler (öğretmen adayları) için diğeri ise görevde olan öğretmenler içindi. Buölçekte, Gibson ve Dembo'nun ölçeği gibi iki boyutluydu ve birbirleriyle tutarlılık gösteriyorlardı. Boyutlardan biri, fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimindeki yeteneklerine dair inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Yeterliği İnancı Ölçeği" ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerinin etkili bir öğretimle arttırılabileceğine dair ilköğretim okulu fen bilgisi öğretmenlerinin inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği"dir (Savran ve Çakıroğlu, 2003).

İlerleyen yıllarda yeterliğin, öğretmen eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yapı

haline gelmesi, öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliştirilmesi yoluna gidilmesi, ilgili araştırmaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Özellikle yeterlik yapısının alana özgü hali, farklı alanlardaki yeterliklerin tespit edilmesi gereksinimi ortaya çıkarmıştır.

2.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

Okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşır başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu yeterlikler önem taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin temel yeterlik alanlarının ve bunlarla ilişkili alt yeterlik alanlarının açık ve net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında da öğretmen adaylarının belirlenen bu yeterliklerle sahip, donanımlı bir şekilde sürecin içerisine sokulması bunun yanında süreç içerisinde yer alan öğretmenlerin de bu yeterliklerinin artırılması yoluna gidilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması yolunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığı'na tespit olunur” ifadesi bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da bu sorumluluğundan hareketle 1999 yılında bakanlığın yönetici, uzman ve öğretmenleri ile öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının temsilcilerinden oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu'nu” oluşturmuş. Öğretmen yeterlikleri komisyonunun yaptığı çalışmalar neticesinde öğretmen yeterlikleri; “Eğitme Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” ana başlıklarından oluşmuştur (MEB, 2002).

12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan bu yeterliklerin aşağıdaki amaçlar için kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2002);

Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,

Öğretmenlerin seçimi,
Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,
Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, Temel Eğitime Destek Projesi Kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Taslağı” geliştirilmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili Türkiye’de Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile Proje Sekreteryası tarafından hazırlanan 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyrel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada 21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara da cevap aranmıştır (MEB, 2006).

MEB’nın (2006) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde, ana yeterlilik başlıkları ve kısaca içerikleri hakkında bilgilenmenin şu andaki, öğretmenlik mesleğinin görev tanımı için gerekli olduğu düşünülmektedir. Kaynakta Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve İçerikleri;

A- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim

Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar.

B- Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo – kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecini etkin katılımını sağlar.

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar.

E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo – kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

F- Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular şeklinde verilmektedir (MEB, 2006:12-13). Ülkemizde son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığının tüm programlarda ve bütün seviyelerde “yapılandırıcılık” anlayışını savunduğunu görmek mümkündür. Araştırmada, eğitim başlığı altında tanımlanan “yapılandırıcılık” anlayışı öğretmene de farklı tanım ve roller biçmektedir.

Yapılandırıcı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı dost ya da herhangi bir gereksinim anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı,

2006:10).

Özellikle tanıtımda, öğretmen kişiliğine yardımcı dost ve danışman nitelermelerinin yapılması öğretmenlik mesleğinin ve ondan beklenenlerin ne kadar farklılaştığının göstergesidir. Bu tanımlar, eğitimin bilgi ağırlıklı donanımından sıyrılıp üretken ve paylaşımcı süreçleri işletmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'na (2006) göre yapılandırmacı anlayışta öğretmenler;

- 1-Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirleri desteklerler.
- 2-Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.
- 3-Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- 4-Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- 5-Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarfederler.
- 6-Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- 7-Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirirler.
- 8-Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- 9-Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırlar.
- 10- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2006:11).

MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenlerden bu yeterlilikleri beklerken, örneğin; ABD'de 1990'lı yıllarda National Board Professional Teaching Standards-(NBPTS)

kuruluşu öğretmenler için standartlar belirlemiştir. NBPTS'nin belirlediği söz konusu standartlar şunlardır:

- 1.Öğretmenler, öğrencilerine ve onların öğrenmelerine adanmış olmalıdır.
 - 1.1. Öğretmenler, öğrencilerindeki bireysel farklılıkları tanımalı ve uygulamalarını ona göre ayarlamalıdır.
 - 1.2. Öğretmenler, öğrencilerinin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilmelidir.
 - 1.3. Öğretmenler, öğrencilerine eşit şekilde davranmalıdır.
 - 1.4. Öğretmenlerin misyon öğrencinin bilişsel kapasitesinin geliştirmenin ötesine geçmelidir.
- 2.Öğretmenler, öğrettikleri konuları ve bunları öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilmelidir.
 - 2.1. Öğretmenler alanlarında bilginin nasıl oluştuğunu, düzenlendiğini ve diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğinin farkında olmalıdır.
 - 2.2. Öğretmenler bir konuyu öğrencilerine nasıl aktaracaklarını bilmelidir.
 - 2.3. Öğretmenler bilgiye ulaşmak için farklı yollar kullanmalıdır.
- 3.Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesinden ve bu öğrenme faaliyetinin izlenmesinden sorumludur.
 - 3.1.Öğretmenler amaçlara ulaşmak için farklı yöntemleri kullanabilmelidir.
 - 3.2.Öğretmenler grupta öğrenmeyi yönetebilmelidir.
 - 3.3.Öğretmenler öğrenci katılımına öncelik vermelidir.
 - 3.4.Öğretmenler öğrencinin gelişimini düzenli olarak değerlendirmelidir.
 - 3.5.Öğretmenler hedeflerinin bilincinde olmalıdır.
4. Öğretmenler uygulamaları üzerinde sistematik olarak düşünmeli ve tecrübelerinden öğrenmelidir.
 - 4.1.Öğretmenler sürekli olarak zor kararlar verme durumunda olduklarından kararlarını test etmek durumunda olmalıdır.
 - 4.2.Öğretmenler uygulamalarını geliştirmek için, başkalarının tavsiyelerini almalı, eğitim bilimi ve araştırmalarına dayanmalıdır.
5. Öğretmenler öğrenen toplumların üyeleri olmalıdır.
 - 5.1Öğretmenler diğer profesyonellerle işbirliği ile okul etkinliğine katkıda bulunmalıdır.
 - 5.2Öğretmenler ebeveynlerle işbirliği içinde çalışmalıdır.
 - 5.3Öğretmenler toplum kaynaklarından yararlanmalıdır (Taş, 2004:434-435).

Eduscol'da (2006) öğretmenin görevini tamamen kendisine emanet edilen öğrencileri

yetiştirmek, eğitimlerine yardımcı olmak ve onları profesyonel ve sosyal yeteneklerine göre biçimlendirmek olarak tanımlamıştır. Öğrencilere bilmek ve yapmak edimlerini kazandırmanın, yaşam sürecinde güven kazandıracağını savunmaktadırlar

İlerleyen süreçte, ğretmen Yeterlikleri Komisyon'unun yaptığı çeşitli çalışmalar sonucunda, "ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve gncelleştirilmek üzere hazırlanmış. "ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" alışmasına son şekli verilmiş. Bu düzenlemeye göre ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur (MEB, 2006).

2.1.5. Beden Eğitimi ğretmenlerinin Yeterlikleri

Yeterlik, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (şahin, 2004).

Beden eğitimi ğretmenliği açısından yeterlik kavramı ele alındığında ise beden eğitimi ğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle beden eğitimi ğretmenliği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteyi vurgular (nl ve ark., 2008a).

Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında beden eğitimi öğretmeninde bulunması uygun görülen nitelikler ve bu nitelikleri kazandırıcı ğretim programlarına katılıp başarı ile bitiren bireylerin beden eğitimi ğretmeni olacakları ve öğretmenlik yapacakları belirtilmektedir (Demirhan, 2003:21).

Pehlivan (1998:8) nitelikli beden eğitimi ğretmeni yetiştirmenin genel ğretmen

yetiştirme politikalarından ve ğretmen yetiştirme biçimlerinden ayrı dşünölmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak Demirhan da (2002b:9) beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin genel anlamda ifade edilen ğretmen nitelikleri ile büyük oranda örtüştüğünü ancak konu alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceğini belirtmektedir.

Beden eğitimi ğretmeni; günlük ders programını yürütmek, ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıklar yapmanın yanında okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmaktadır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir (Tamer ve Pulur, 2001:17).

Milli Eğitim Bakanlığı da beden eğitimi ğretmenlerinin görevlerini ve mesleki faaliyetlerini (MEB, 2000:163);

- 1.Beden eğitimi dersiyle ilgili hususlar (ders uygulamaları),
- 2.Spor kolu çalışmaları (okul içi ve okul dışı),
- 3.İzcilik faaliyetleri,
- 4.Halk oyunu faaliyetleri,
- 5.Okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer hususlar,
- 6.Beden eğitimi dersinde ders alanı olarak kullanılan yerlerin bakımı olmak üzere 6 ana bölümde toplanmaktadır

Beden eğitimi ğretmenliği, eğitim ğretim sürecindeki görevlerin yanı sıra birçok görev ve sorumluluğu beraberinde getirmesi nedeniyle zorluklar içeren bir meslek olarak

algılanabilir. Beden eğitimi öğretmenleri, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001:17).

Beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri Lumkin (1990); konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analizi yapabilme, organizasyon becerisine sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, istekli olma, karşılıklı sevgi ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip olma, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme ve öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilmeyi saymaktadır (Akt.Demirhan, 2002a:89).

Bucher (1979, 423–425) ise beden eğitimi öğretmenin özelliklerini; alanbilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlık, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espri yeteneği olarak belirtmektedir.

Friedman (1983) ile tarafından öğrencilerle yapılan araştırmalarda belirlenen beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır (akt. Demirhan, 2002b: 9,10):

Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
Kendini kontrol etme,
Ders işlerken sportmen olma,
İyi bir görüntüye sahip olma,
Öğrencileri her konuda anlama,
İnsan ilişkilerinde iyi olma,
Eleştiriye açık olma,
Sabırlı olma,
Espri anlayışına sahip olma,
Kendine güveni olma
İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma,
Spor yapmaya istek uyandırma,

Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
Özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme,
Öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma,
Dersi ilginç hale getirme,
İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
Öğrenci görüşlerine açık olma,
Doğaçlama (kendiliğinden konu veya espri yaratma) yeteneğine sahip olma,
Geniş bakış açısına sahip olma,
Ders işlerken ğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
Öğrenci düzeyine uygun ders işleme olarak belirtilmektedir.

Tamer ve Pulur (2001:20) de beden eğitimi öğretmeninin; fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal bir takım özellikleri olduğunu belirtip beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken kişisel özellikleri; (1) iletişim kurma (2) disiplinli olmak (3)motive edebilmek (4) karakterli olmak (5) ğrencilerine karşı sevecen olmak (6) istekli olmak (7) kişilikli olmak ve (8) görünüm olarak sıralamaktadırlar.

Nitelikli beden eğitimi ğretmeni yetiştirme; öğretmenin gerek bireysel olarak kendi gereksinimlerini ve gerekse toplumun gereksinimlerini karşılamada üst düzey davranışlar göstermesi olarak düşünülebilir. Nitelikli ğretmen kendisinin, yakın çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunan öğretmendir (Pehlivan,1998:8).

Beden eğitimi ğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde beden eğitimi ğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi gerekir.

Demirhan (2002a:12) beden eğitimi ğretmeni olmak için yüksek ğretim kurumlarında öğretime başlayan bireyler, ğretim sürecinde alan bilgisi, öğretme-ğrenme sürecini yönetme, ğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) ile kişisel ve mesleki özellikleri kazanıp öğretmenliğe başlayacaklarını belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı’nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği özel alan yeterlikleri (MEB, 2004);

- 1-Spor mevzuatını, yarışma ve oyun kurallarını bilir,
 - 2-Sporcu sağlığı ve spor güvenliğini bilir,
 - 3-Temel motorik özellikleri geliştirir,
 - 4-Psiko-sosyal becerileri geliştirir,
 - 5-Spor yapma bilincini ve spor kültürünü geliştirir,
 - 6-Milli duyguları geliştirir,
 - 7-Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir,
- olmak üzere 7 yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik altında toplanmıştır.

Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde aşağıdaki hususlara dikkat edildiği görülmektedir (MEB, 2004);

Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterlikleri belirlenirken belirlenen yeterliklerin sadece beden eğitimi ve spor branşını içermesine dikkat edildiyse de bazı yeterlik alanları diğer branşlarla örtüşebilir

- Yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alındı.
- Belirlenen yeterliklerin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerden beklenen davranışları içerdiği
- Yeterliklerin sınıf seviyesine göre belirlenmediği, çünkü beden eğitimi programında içerik açısından sınıf seviyelerine göre büyük farklılıkların bulunmadığı, sadece öğretmeni uygulayacağı alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği,
- Yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden özellikle deneyimlerinden faydalanılmıştır

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve yeterlik temelli yaklaşımların Türk Eğitim Sistemi içerisinde uzun yıllardır üzerinde durulduğu görülmekte ve bundan sonra da üzerinde durulacak bir kavram olacağı görülmektedir. Bu nedenle yeterlik kavramının, bu alanla ilgili herkes tarafından kavranmasının son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Yeterlik duygusunun gelişiminde, kişinin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu ve ark., 2005:2).

Öğretmenlerin yeterliklerinin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevleri bulunan öğretmenlerin de yeterli eğitim öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Arslan ve Sünbül, 2006:219).

Beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği yeterlikleri taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve sistem içerisine sokulması beden eğitimi derslerinin kalitesini artıracaktır. Bununla birlikte genel eğitimden beklenen nitelikli, üretken ve topluma faydalı insan profilinin oluşmasına da yardımcı olacaktır.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusu ile ilgili, araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak katkı yapacağı umulan, yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiş, bu araştırmalar iki grupta sınıflandırılmıştır. İlgili araştırmaların sonuçları verilirken, araştırmaların yapılma tarihine göre güncelden geçmişe yönelik bir sıralama esas alınmıştır. Gruplanan araştırmalar;

1. Öğretmen Yeterliklerini İçeren Araştırmalar,

2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

Wolters ve Daugherty (2007) yapmış oldukları araştırmada, hedef yapılar ve öğretmen yeterlikleri, bunların ilişkisi ve farklılıkları, öğretmenlerin tecrübeleri ve akademik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmışlar. Araştırmada, hedef yapılar, akademik düzenlemeyle ilgili prosedür ve politikaların yansıması olarak görülürken; öğretmenlerin yeterlik duygusu; kişinin kritik öğretim görevlerini ile yerine getirebileceğine dair yeteneklerini değerlendirmesi ve kişinin yeteneklerine inanması olarak tanımlanmıştır. 1024 kişinin katıldığı araştırmada, öğretmen yeterliği sınıfa hâkimiyet kurma olarak görülmüş, tecrübeli öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin hedef yapılarındaki farklılıkların akademik seviye ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Savran Gencer ve Çakıroğlu (2007) hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerininfen öğretimi ve sınıf yönetimi ile ilgili inançlarını göz önünde bulundurarak yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlar. Araştırma verileri, fen bilgisi öğretmenleri yeterlik ölçeği, sınıf kontrolü inançları ve tutumları envanteri ile 584 hizmet öncesi fen bilgisi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada, hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerinin, fen öğretimine karşı olumlu bir yeterlik inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, araştırmaya katılan hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim yönetimi boyutunda müdahaleci bir sınıf yönetimi anlayışına sahip iken, insan yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan bir yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür.

Caprara ve arkadaşları (2006) “Öğrencinin Akademik Başarısı ve İş Doyumunun Belirleyicisi Olarak Öğretmen Yeterlik İnancı”, isimli araştırmalarında 75 lisede 2000 öğretmen üzerinde bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin yılsonu not ortalamaları bir sonraki eğitim yılı için toplanmış. Yapısal eşitlik modeli analizleriyle öğrencilerin geçmiş başarıları da kontrol edilerek, öğretmen yeterliklerinin, öğrencinin akademik başarısını ve öğretmenin işteki doyumunu etkileyen bir kavram olduğunu tespit etmişlerdir.

Tagger (2006), “Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenleri Arasında Öğretmen Yeterliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu gibi alanlarda yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında; stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin, Bandura’nın yeterlik kaynağı ile örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kıdemli öğretmenlerle stajyer öğretmenlerin öğretim sürecinin gözlenmesi yoluyla öğretim yeterlikleri arasındaki fark araştırılmıştır. Araştırmada, alt öğrenme stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu teknikleri açısından, stajyer öğretmenler arasında bir farklılık görülmemiştir. Her ne kadar anlam düzeyine ulaşmasa da stajyer beden eğitimi öğretmenleri arasında kişisel öğretim yeterlikleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir artışın meydana geldiği stajlar esnasında görülmüştür.

Aktaş ve Walter tarafından (2005), “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu”, isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, Türkiye’deki bir grup öğretmen adayının kendilerini bu meslekte ne kadar yeterli buldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet, öğretmenlik kademesi ve sınıflara göre yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Duygusu (Teacher Sense of Efficacy) anketi beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında birinci ve son sınıfta okuyan 1145 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yeterlik duygusunun cinsiyete göre farklı olduğu, bayan öğretmen adaylarının kendilerini erkek öğretmen adaylarına oranla daha yeterli gördükleri ve öğretmen adaylarının sınıf ve öğretmenlik kademe tercihlerinde ise bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Daugherty (2005), “Öğretmen Yeterlikleri ve Bunun Sınıftaki Öğretmen Davranışları İle İlişkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin öğretim tecrübeleri, öğrenim düzeyi ve profesyonel gelişimleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmış. Aynı zamanda, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci uyumu açısından öğretmen davranışları ile öğretim ve öğrenme ortamını incelemiştir. Araştırmasında, öğrencinin öğrenme yeterlikleri ile öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin paralellik arz ettiği, öğretmen

yeterliklerinin sınıftaki öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yüksek düzeyde yeterlik gösteren öğretmenlerin, sınıftaki öğretimi düzenlemede, amaçların gerçekleşmesinde daha hevesli olduğunu ve daha fazla çaba sarf ettiklerini vurgulamıştır. Daugherty'nin araştırmasında, öğretmenlerin öğrenim seviyesi ve öğretmenlik deneyimleri ile öğretmen yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu ve ayrıca tecrübeli öğretmenlerin kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür.

Jackson (2005), “Kentlerdeki Öğretmenlerin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması” isimli çalışmada, öğretmen yeterliğinin her bir boyutu (kişisel ve genel) ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin (eğitim yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi) etkili bir öğretimin sağlanmasına katkısını araştırmıştır. Araştırmasında, erkek öğretmenlerin genel yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin dil becerilerinin de genel öğretmen yeterliğinin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Yetim ve Göktaş (2004) tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini tespit etmek ve öğretmen yetiştirilmesine temel teşkil eden içerik kategorilerini belirlemek, öğretmenlik mesleğinin önemini ve mesleki rollerini ortaya koymak amacıyla durum tespitine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlik mesleği yeterlik alanları, genel kültür, özel alan ve pedagojik (eğitme-öğretme) formasyon olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde öğretmen niteliklerinin önemine değinilip öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki ve kişisel nitelikler üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmada, çağdaş toplumun öğretmeninin; bilgili, sürekli kendisini yenileyen, geniş bir dünya görüşüne sahip, insanı ve toplumu tanıyan, sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, sınıf ve okulu tüm imkânları ile kullanarak aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen, en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak durumunda olduğu belirtilmektedir.

Yurt dışında ve yurt içinde öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan diğer çalışmalara da aşağıda yer verilmiştir

Türkiye’de öğretmen yeterliği konusunda yapılan araştırmalarla ilgili literatür incelendiğinde bunların ölçek geliştirme araştırmaları ve yabancı dilde hazırlanan yeterlik ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması şeklinde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Değişik branşlardaki öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yeterliklerinin ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu konu yapılan araştırmalarda aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı alanlardaki yeterlikleri, bunların arttırılabilmesi ve bunları çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalara da rastlanmış ve bunlara aşağıda yer verilmiştir.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algısı incelenmesini amaçlayan “Karşılaştırmalı İlişkisel Tarama” araştırmasıdır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2003:81). Bu yöntemle beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları, “cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumu ve düzenli olarak spor yapma” değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu amaçla 2006 yılı Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen istatistikleri raporu dikkate alınarak örnekleme seçilmiş ve beden eğitimi öğretmenleri belirlenmiştir.

(örneklemdaki kişi sayısı = varyans x t^2 / d^2) dayalı olarak öğretmen sayısına karar verilmiştir. Bu amaçla beden eğitimi öğretmeni yeterlik ölçeği geliştirme sürecinde ortaya çıkan varyans örneklem hesaplamasında kriter olarak alınmıştır. (t^2 = kurumsal tablo değeri (1,96), d^2 = kabul edilebilir sapma hata düzeyi; bu araştırmada uzman görüşlerine dayalı olarak kabul edilebilir hata payı 5 olarak alınmıştır). Yapılan analizler sonucu 245 ilköğretim ve ortaöğretim okulu beden eğitimi öğretmeni üzerinde araştırmanın yürütülmesi yeterli

görülmüştür. Araştırma için gerekli izin ilgili yazışmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından alınmış ve araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar dikkate alınarak toplam 280 kişiye ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla İçanadolu bölgesinde; Kırşehir, Konya, Kayseri ve Yozgat illerinde görev yapan 280 beden eğitimi öğretmeni rasgele yöntemle seçilmiştir. 280 beden eğitimi öğretmeninden 18 tanesi ölçeklerin geri gelmemesi ya da ölçeklerdeki cümlelerin çoğunluğunu cevaplamama gibi nedenlerden dolayı araştırma dışı bırakılmıştır. Bu şekilde araştırma toplam 262 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma örnekleminin uygulama yapılan şehirlere göre dağılımına bakıldığında, beden eğitimi öğretmenlerinin 78'sinin (%29,77) Kayseri, 69'unun(%26,34) Konya, 42'sinin (%16,03) Aksaray, 41'inin (%15,65) Kırşehir ve 32'sinin (%12,21) Yozgat illerinde görev yaptığı görülmüştür. Uzman görüşlerine dayalı olarak ulaşılan örneklemin nitel ve nicel dağılımının uygun olduğu görülmüştür

Araştırma örnekleminin “cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları takımlarında derece alma ve düzenli olarak spora yapma durumlarına” göre dağılımı tablo 3.1.'de özetlenmiştir

Araştırma kapsamına giren beden eğitimi öğretmenlerinin 86'sı bayan (%32, 82) ve 176'sı (%67,18) erkektir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından dağılımlarına bakıldığında 90'nın (%34,09) 0-5 yıl, 89'unun (%33,71) 6-10 yıl, 38'inin (%14,39) 11-15 yıl, 31'inin (%11,74) 16-20 yıl ve 16'sının (%6,06) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşları açısından örnekleme bakıldığında, araştırma grubunun 171'inin (%65,27) takım sporlarıyla uğraştığı, 91'inin ise (%34,73) bireysel spor branşlarıyla uğraştığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından örnekleme katılan öğretmenlerin 188'inin (%71,25) hizmet içi eğitim kursu alırken, 73'ü ise (%27,75) hizmet içi eğitim kursu almamıştır. Okul düzeyi açısından araştırma grubunun 158'i (%60,31) ilköğretim, 103'ü ortaöğretim (%39,69) kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan beden eğitim öğretmenlerinin okul takımlarının derece alma durumlarına

bakıldığında öğretmenlerin 148'inin okul takımlarının derece aldığı (%56,48), 114'ünün (%43,62) ise derece almadığı görülmüştür. Son olarak araştırma örneklemindeki öğretmenlerin düzenli olarak spor yapma durumlarına bakıldığında öğretmenlerin 196'sı (%74,81) düzenli olarak spor yaptığını; 66'sı ise (%25,19) düzenli olarak spor yapmadığını ifade etmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu düzenli olarak sporla uğraşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan form beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği

Ölçek beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak öğretim sürecindeki, yeterliğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Ünlü ve ark., 2008a). Ölçek toplam 78 maddeden oluşmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinden ölçekte yer alan maddelere aşağıdaki tabloda verilen puanlar ile kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

1	Yetersiz
2	Az yeterli
3	Kısmen yeterli
4	Yeterli
5	Çok Yeterli

Literatür incelendiğinde, öğretmen yeterliği alanında en çok kabul gören ölçeğin Gibson ve Dembo'nun 1984 yılında geliştirdikleri ölçek olduğu söylenebilir. Ancak, bu ölçek öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmektedir(Hazır Bıkmaz, 2004). Bazı çalışmalarda, öğretmenlerin değişik öğrenci gruplarında kendilerini daha etkili bulduğu ve yeterliğin derse göre değiştiği bildirilmektedir (Riggs ve Enochs, 1990). Buradan hareketle beden eğitimi derslerini yürütmekte olan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Ünlü ve ark. (2008a) tarafından geliştirilen ve toplam 81 maddeden oluşan “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” bu araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmacılar, 81 maddelik deneme formunu 92 beden eğitimi öğretmeninden oluşan bir deneme örneklemine uygulayarak, geçerlik, güvenirlik ve madde analizleri yapmışlardır.

3.3.2.1. Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin, güvenirlik testinde olduğu gibi dayandığı bir sayı

yoktur. Bu nedenle, geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg ve Gustafsson, 1992). Bu nedenle “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlikleri Ölçeğinin” geliştirilmesinde MEB tarafından oluşturulan öğretmen mesleği standartları, konu alanı ve ölçek geliştirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizler yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bir ölçeğin geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden birisi de faktör analizidir (Bacon ve ark., 1995). Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıdaki ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla geliştirilir. Analizde çoğunlukla “Korelasyon Matrisi” kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

Bu araştırmada kullanılan ölçek, yapılan faktör analizi neticesinde faktör yükü 0,40 dan küçük olduğu için ölçekten 3 madde çıkarılmış ve 81 maddelik ölçek 78 maddeye indirilmiştir.

Toplam 81 maddenin her biri kendi alt boyutu ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. “Kaiser Ölçütüne” göre “Eigen Değeri” (özdeğer) 1’den büyük olanlar ölçeğe alınmış ve bu şekilde bedeneğitimi öğretmenleri yeterlik algısı ölçeğinde 6 faktör bulunmuştur. Bu şekilde ölçek: “Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul - Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere toplam 6 boyuttan oluşmuştur. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980). Bu araştırmada, maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. “Compenant ve Varimax Faktör Analizleri” sonucu 3 madde 0,40 kesme noktasının altında bir faktör yüküne sahip olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe uygulanan “Varimax Rotasyon” sonucunda faktör yükü 0,40’den büyük ve 6 faktörde toplanan maddeler için ait oldukları alt boyut içerisinde madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Hesaplanan “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları” 0,20 ile 0,81 arasında değişmektedir. Bu bulgular her alt ölçeğin ve kapsamındaki her bir maddenin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılıma sahip ve geçerli olduğunu göstermektedir

3.3.2.2. Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Bir ölçüm aracının güvenilirliği; çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemidir. Araştırmada bu yöntemde hesaplanan “Cronbach Alpha” güvenilirlik ölçütü kullanılmıştır. “Cronbach Alpha” değeri, -1 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1’e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şöyledir:

a.Kişisel ve Mesleki Gelişim	0.88
b.Öğrenciyi Tanıma	0.81
c.Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeterlik	0.93
d.Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	0.71
e.Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	0.87
f.Program ve İçerik Bilgisi	0.65

Güvenirlikle ilgili çalışmalarda 0.65 ve üstündeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach, 1990). Bu açıdan bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen

güvenirlik katsayılarının yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın ilk aşamasında, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Öğretmen Yeterlik Ölçeği” değerlendirilmiş, eksik ya da yanlış dolduranlar örneklemden çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; “cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumu ve düzenli olarak spor yapma düzeyinden” oluşmaktadır. Bağımlı değişkenler ise “öğretmenlik yeterlik algısı”dır. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puan dağılımları bilgisayara bağımsız değişkenlerine göre kodlanarak geçirilmiştir. Kodlama işleminden sonra verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, “Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ağırlıklı Ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve t Testi” tekniklerinden yararlanılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algısının saptanmasında “Aritmetik Ortalama, Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma” istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, yeterlik algıları, ile mesleki kıdem değişkenleri arasındaki ilişkilerin analizinde “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin; cinsiyet, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumu, çalıştığı okul türü, çalıştırdıkları okul takımlarının derece alma ve düzenli spor yapma durumlarına göre yeterlik algısı ve davranışlarının karşılaştırılmasında “Bağımsız t Testi Tekniği” kullanılmıştır.

Bu aralık katsayısına bağılı olarak aşığıdaki şekilde gruplandırma yapılmıştır

a.1- 1-79	Çok yetersiz(--)
b. 1.80- 2.59	Yetersiz (-)
c. 2.60-3.39	Kısmen yeterli
d.3.40-4.19	Yeterli (*)
e. 4.20-5.00	Çok yeterli (**)

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Alt Problem 1

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin; Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Öğrenciyi Tanıma, Okul – Aile ve Toplum İlişkileri, Kişisel ve Mesleki Gelişim bakımından yeterlik algıları ne düzeydedir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin algıları ölçeğin, “Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Öğrenciyi Tanıma; Okul – Aile ve Toplum İlişkileri; Kişisel ve Mesleki Gelişim” alt boyutlarına göre düzenlenmiş ve açıklamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin “Program ve İçerik Bilgisi” konusundaki yeterlik algıları incelenmiş ve tablo 2’de buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Program ve İçerik Bilgisi” Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Algıları

Program ve İçerik Bilgisi Yeterliği	X	S
1.Beden eğitimi ile ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.	4,06*	0,807
2.Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibiyim.	3,38	1,265
3.Eğitim kurumlarındaki beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarının neler olduğunu bilirim.	4,28**	0,632
4.Fiziksel aktivite öncesinde, sırasında ve sonrasında olabilecek yaralanma ve sakatlanmalara karşı tedbirler alacak yeterli bilgi ve donanıma sahibim (bilgilendirme yapar, ortamı düzenler, ısınma vb.)	4,23**	0,722
5.Fiziksel aktivite sırasında oluşabilecek yaralanma ve sakatlanmalarda gerekli ilk yardımı yapabilir ve oluşabilecek daha ileri yaralanma ve sakatlanmalarda öğrenciyi gerekli yerlere yönlendirebilirim.	4,09*	0,855
6. Sporcu beslenmesi (egzersiz öncesinde, sırasında ve sonrasında) konusunda öğrencileri bilgilendirebilecek yeterli bilgiye sahibim.	4,26**	0,77
7. Öğrencilerin temel ve bileşik motorik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacak ve pekiştirecek egzersizlere yer verir ve nasıl yaptırılacağını bilirim.	4,13**	0,704
8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim.	4,8**	0,688
9. Spor ve spor tarihi hakkında bilgi verecek yeterli bilgiye sahibim.	4,16*	0,79

14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyun kuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim.	3,1	1,497
15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim.	4,26**	0,687
20. Beden eğitimi öğretim programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla, diğer derslerle bağlantısını kurarım.	4,02*	0,676
35. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirebilirim	4,00*	0,702
Program ve içerik Bilgisi Yeterliği Puan Ortalaması	50,49	6,603
Program ve içerik Bilgisi Ağırlıklı Ortalaması	4,02*	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.1’ de “Program ve İçerik Bilgisi” konusunda beden eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin, örnekleme yer alan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Tablo 2 de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenleri “Program ve İçerik Bilgisi” boyutundaki yeterlikleri ortalamanın üzerinde bir dağılım göstermektedir. Bedeneğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini en çok “8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim (X =4,5)” ve “15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim (X =4,46)” maddelerinde yeterli algıladıkları görülmektedir. Bunun yanında bu alt boyut dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu maddelerin “14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyunkuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim (X =3,1)” ve “2.Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibiyim (X=3,38)” maddeleri olduğu görülmektedir. Bu boyut için ağırlıklı ortalama X = 4,09 (yeterli) olarak bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenme ve Öğretme

Süreci” yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenme ve Öğretme Süreci” Yeterliklerine ilişkin Algıları

Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterliği	X	S
10. Sportif faaliyetlere öğrencilerle birlikte aktif olarak katılabilirim.	4,4**	0,681
11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası)	4,52**	0,693
12. Öğrencilerin temsil yeteneklerini, liderlik özelliklerini, iletişim, grupla çalışma, kendini yönetme, kendine güven, çabuk karar verebilme, kural koyabilme, motive olabilme ve fair play becerilerini geliştirebilirim.	4,39**	0,739
13. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralayarak öğretebilirim.	4,33**	0,694
16. Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlarım.	4,08*	0,896
17. Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek, çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinden yararlanacak şekilde planlarım.	4,27**	0,67
18.Uygun öğretme-öğrenme materyal, araç gereçlerini seçer ve hazırlayabilirim.	4,37**	0,692
21.Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve konunun kazanımlarına uygun yöntemlerden yararlanırım.	4,29**	0,677
22.Öğrenciler için gerçekçi ve onları yapabileceklerinin en iyisini yapmaya sevk edebilecek derecede sportif beklentiler oluştururum.	4,11*	0,799
23.Beden eğitimi dersi alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını etkin bir şekilde uygularım (bilinenden bilinmeyene, bütün parça organizasyonu).	4,07*	0,814

24. Beden eğitimi derslerinde mevcut alt yapıyı ve fiziksel olanakları etkili bir şekilde kullanırım.	4,26**	0,672
25. İlköğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özelliklerini ve uygulama kurallarını öğrencilere örneklerle açıklayabilirim.	4,26**	0,722
26. Derste bireysel, grup ve karma eğitsel oyunlara yeteri kadar yer veririm.	4,28**	0,71
27. Derste yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere yer veririm.	4,21**	0,722
28. Beden eğitimi derslerinde tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve örgenci merkezli etkinliklere yer veririm.	4,29**	0,707
29. Öğrencilere etkinlikler esnasında gerekli rehberliği yaparım.	4,47**	0,619
30. Etkinliklerde öğrencilere ipucu ve geribildirimlerde bulunurum.	4,28**	0,703
31. Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım.	4,42**	0,657
32. Dersi plana uygun olarak yürütürüm.	4,23**	0,808

Tablo 4.2’de “Öğrenme ve Öğretme Süreci” konusunda beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına toplam 38 maddenin bulunduğu bu boyutta öğretmenler sadece “57. Öğrenme güclüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayım ($X=2,44$)” maddesinde kendileri yetersiz algılamaktadır. Buna karşın “59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım ($X=3,76$)” ve “34. d. Eleştirel düşünme becerisi ($X=3,36$)” konularında kendilerini kısmen yeterli hissetmekte, bu boyuta ilişkin diğer maddeler de ise yeterli hissetmektedirler. Bu alt boyutta beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini en çok yeterli hissettikleri madde ise “11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere

yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası) ($X = 4,52$)” maddesinin olduğu görülmektedir. Genel olarak bu boyut için ağırlıklı ortalama $X = 4,20$ (çok yeterli) olarak tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin“Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.3’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” Yeterliklerine İlişkin Algıları

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterliği	X	S
38. Öğrencilerin etkinliklerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte öğrencilere veririm	4,12*	0,723
39. Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm.	4,07*	0,732
40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutarım	3,40	1,201
41. Performans değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanırım	3,88	0,89
42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm.	2,93	1,386
43. Beden eğitimi derslerinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım	4,12*	0,763

44. Derste performans ve proje değerlendirmelerini kullanırım	4,1*	0,818
45. Değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılımlarına olanak veririm	4,2**	0,797
46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım.	2,59	1,454
60. Gerçekçi ve iyi hedefler belirlerim; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirir; sonuçları öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde kullanırım	4,27**	0,717
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.3’de “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” konusunda beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Toplam 10 madde bulunan bu boyutta gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre “46.Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım ($X=2,59$)” maddesinde öğretmenler kendilerini yetersiz algılamaktadırlar. Diğer yandan “40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişimin kayıtlarını tutarım ($X =3,43$)” ve “42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm ($X=2,93$)” maddelerinde öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli algıladıkları görülmektedir. Diğer maddelerde hesaplanan ortalamalar öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıklarını göstermektedir. Bu boyut için beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı ortalaması $X =3,80$ (yeterli) olarak tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenciyi Tanıma” yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.4’de buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenciyi Tanıma” Yeterliklerine İlişkin Algıları

Öğrenciyi Tanıma Yeterliği	X	S
47. Öğrencilerle güven verici ilişkiler kurarım ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmeleri konusunda sorumluluk duyarım.	4,25**	0,784
48. Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlılık sahibiyimdir.	4,40**	0,724
49. Okuldaki öğrenci rehberlik hizmetlerine beden eğitimi derslerinde katkıda bulunurum.	4,37**	0,698
50. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.	4,3**	0,714
51. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.	4,11*	0,908
52. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşıyorum.	4,13*	0,795
Öğrenciyi Tanıma Yeterliği Puan Ortalaması	26,98	4,258
Öğrenciyi Tanıma Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,27	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.4’de “Öğrenciyi Tanıma” yeterliği konusundaki beden eğitimi öğretmen yeterlik algılarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Toplam 6 madde bulunan bu boyutta gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre beden eğitimi öğretmenleri tüm önermelerde kendilerini yeterli algılamaktadırlar. Öğrenciyi Tanıma Yeterliği ağırlıklı ortalaması $X = 4.27$ (çok yeterli) olarak bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin “Okul - Aile ve Toplum ilişkileri” bakımından yeterlik algıları incelenmiş ve tablo 4.5’de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Okul - Aile ve Toplum İlişkileri” Yeterliklerine İlişkin Algıları

Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	X	S
67. Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurar ve işbirliği içinde çalışırım.	3,83*	1,193
68. Diğer öğretmenlerle mesleğiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunurum	3,69*	1,187
70. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurarım.	3,84*	1,262
71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım.	3,39	1,288
73. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.	4,28**	0,907
74. Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını etkin olarak kullanabilirim.	4,27**	0,831
75. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.	3,66*	1,27
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri Yeterliği Puan Ortalaması	25,67	3,521
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	3,85	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.5’de “Okul – Aile ve Toplum İlişkileri” konusundaki beden eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Toplam 7 madde bulunan bu boyutta gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre öğretmenler “ 71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım (X=3,39)” maddesinde kendilerini kısmen yeterli algılamakta, diğer maddelerde ise yeterli ve çok

yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu boyut için beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı ortalaması $X = 3,85$ (yeterli) olarak hesaplanmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin “Kişisel ve Mesleki Gelişim” bakımından yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4,6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Kişisel ve Mesleki Gelişim” Yeterliklerine İlişkin Algıları

Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği	X	S
19. Beden eğitimi öğretim programındaki değişimleri izlerim.	3,38	1,24
62. Kişisel ve mesleki gelişimim açısından öneri ve eleştirilerden yararlanırım.	4,35**	0,677
63. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine gerekli katılımı gösteririm.	4,44**	0,657
64. Kendi performansımın gelişme için uygun ve gerekli girişimlerde bulunurum.	4,47**	0,641
65. Meslekî gereksinimlerim hakkında bilgi sahibiyimdir.	4,4**	0,59
66. Meslekî gelişimimi desteklemek ve verimliliği artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve meslekî gelişime yönelik yayınları izlerim	4,28**	0,804
69. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine sahibimdir.	4,32**	0,715
72. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerle birlikte etkin rol alırım.	4,34**	0,724
76. Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranırım.	3,09	1,403
77. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır, öğretme – öğrenme	4,41**	0,777

sürecini bu doğrultuda yürütürüm.		
78. Bir beden eğitimi öğretmeninin sahip olması gereken iyi bir görüntüye sahibimdir.	4,53**	0,585
Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği Puan Ortalaması	46,15	5,179
Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,19	----
Öğretmen Yeterliği Genel Puan Ortalaması	350,01	38,742
Öğretmen Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,11	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.6’ da “Kişisel ve Mesleki Gelişim” konusundaki beden eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Toplam 11 madde bulunan bu boyutta gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre öğretmenler “19. Beden eğitimi öğretim programındaki değişimleri izlerim ($X = 3,38$)” ve “76. Öğretmen görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranırım ($X = 3,09$)” konularında kendilerini kısmen yeterli olarak algılamaktadır. Bu boyuttaki diğer maddelerde ise öğretmenler kendilerini çok yeterli algılamaktadır.

Alt Problem 2

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, aktif olarak uğraştığı spor dalına, hizmet içi eğitim alma durumlarına, çalıştıkları okul düzeyine, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumuna ve düzenli olarak spor yapma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ağr. Ort.	X	S	T	P
Program ve İçerik Bilgisi	Bayan	86	3,86	50,12	6,245	5,680**	,000
	Erkek	176	4,22	58,84	6,349		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Bayan	86	4,11	156,20	19,170	2,308*	,022
	Erkek	176	4,25	161,64	17,266		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Bayan	86	3,65	36,78	6,561	2,448*	,015
	Erkek	176	3,87	38,71	5,702		
Öğrenciyi Tanıma	Bayan	86	4,30	25,81	3,705	0,468	,640
	Erkek	176	4,27	25,60	3,436		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Bayan	86	3,96	27,74	4,235	2,051*	,041
	Erkek	176	3,80	26,60	4,231		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Bayan	86	4,14	45,56	5,646	1,300	,195
	Erkek	176	4,22	46,64	4,927		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Bayan	86	4,03	342,21	41,340	2,297*	,022
	Erkek	176	4,16	353,82	36,931		

Tablo 4.8’ de erkek ve bayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı yer almaktadır. Toplam öğretmen yeterliğinde bayan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 342,21$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 353,82$) arasında hesaplanan t değerlerine bakıldığında, “Öğrenciyi Tanıma” ve “Kişisel ve Mesleki Gelişim” yeterliği dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bayan beden eğitimi öğretmenleri ile erkek meslektaşları arasında, “Program ve İçerik Bilgisi” boyutunda ($p < 0,01$), Okul Aile ve Toplum İlişkileri, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” boyutlarının ağırlıklı ortalama puanlarında ise $p < 0.05$ seviyesinde anlamlılık görülmüştür. Bu boyutlarda erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9’ da beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyi açıklanmıştır. Pearson Momentler Korelasyon tekniğine göre, Mesleki Kıdem ile Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Öğrenciyi Tanıma ve Toplam Yeterlikte $p < 0.01$; Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki yeterlik ise $p < 0.05$ seviyesinde anlamlı ilişki görülmüştür.

Okul - Aile ve Toplum ilişkileri boyutunda istatistik açıdan herhangi bir ilişki görülmemiştir. Anlamlı ilişki hesaplanan boyutlarda mesleki kıdem arttıkça yeterlik algısının da anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşlarına göre yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.10’da yer verilmiştir.

Değişkenler	BRANŞ	N	Ağr. Ort.	X	S	t	P
Program ve İçerik Bilgisi	Takım sporu	171	4,15	53,94	6,71	1,01	0,32
	Bireysel Spor	61	4,07	52,85	6,10		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Takım sporu	171	4,24	161,05	18,27	0,44	0,66
	Bireysel Spor	61	4,21	159,79	13,95		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Takım sporu	171	3,80	37,99	6,35	0,57	0,57
	Bireysel Spor	61	3,74	37,43	4,92		
Öğrenciyi Tanıma	Takım sporu	171	4,29	25,71	3,61	0,53	0,59
	Bireysel Spor	61	4,34	26,02	3,61		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Takım sporu	171	3,82	26,72	4,34	1,73	0,08
	Bireysel Spor	61	3,99	27,91	3,57		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Takım sporu	171	4,22	46,43	5,04	0,55	0,58
	Bireysel Spor	61	4,18	45,98	4,65		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Takım sporu	171	4,14	351,85	39,32	0,30	0,76
	Bireysel Spor	61	4,12	349,98	31,63		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.10’da beden eğitimi öğretmenlerinin aktif olarak uğraştıkları sportif branşlarına göre öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. Toplam öğretmen yeterliğinde “takım sporu” yapan öğretmenlerin ortalaması 351,85; “bireysel spor” yapan öğretmenlerin ortalaması ise 349,98’dir. Tüm alt ölçeklerde ve toplam öğretmen yeterliğinde gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, “bireysel veya takım sporları” ile ilgilenen beden eğitimi öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ağr. Ort.	X	S	t	P
Program ve İçerik Bilgisi	Alan	188	4,14	53,77	6,610	2,24*	0,03
	Almayan	73	3,96	51,49	6,724		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Alan	188	4,24	161,21	17,445	2,26*	0,02
	Almayan	73	4,08	155,00	19,522		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Alan	188	3,85	38,47	5,774	2,01*	0,04
	Almayan	73	3,66	36,60	6,932		

Öğrenciyi Tanıma	Alan	188	4,31	25,86	3,293	1,63	0,10
	Almayan	73	4,16	24,98	4,263		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Alan	188	3,96	27,02	4,130	0,21	0,83
	Almayan	73	3,84	26,89	4,754		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Alan	188	4,23	46,50	5,162	2,01*	0,05
	Almayan	73	4,08	44,91	5,100		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Alan	188	4,15	352,84	37,072	2,19*	0,03
	Almayan	73	4,00	339,87	43,334		

Tablo 4.11’de beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. Tüm alt ölçeklerde ve toplam puanlarda gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, Öğrenciyi Tanıma ve Okul – Aile ve Toplum İlişkileri, boyutlarında puanlar arasında fark görülmezken diğer boyutlarda $p < 0.05$ seviyesinde anlamlı fark görülmüştür. Anlamlı fark çıkan boyutlarda hizmet içi eğitim programlarına katılan beden eğitimi öğretmenlerinin katılmayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin okul düzeylerine göre yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Değişkenler	Okul DÜZEYİ	N	Ağr. Ort.	X	S	t	P
Program ve İçerik Bilgisi	İlköğretim	158	4,16	54,05	6,528	2,02*	0,04
	Ortaöğretim	103	4,03	52,43	6,068		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	İlköğretim	158	4,26	161,89	17,717	1,93*	0,05
	Ortaöğretim	103	4,15	157,83	14,619		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	İlköğretim	158	3,89	38,87	5,776	2,44*	0,02
	Ortaöğretim	103	3,71	37,06	6,003		
Öğrenciyi Tanıma	İlköğretim	158	4,29	25,75	3,265	0,10	0,92
	Ortaöğretim	103	4,29	25,71	3,500		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	İlköğretim	158	3,82	26,75	4,327	1,51	0,13
	Ortaöğretim	103	3,93	27,52	3,643		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	İlköğretim	158	4,23	46,54	4,832	1,09	0,13
	Ortaöğretim	103	4,17	45,89	4,505		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.12’de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. “Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci ve Öğrenmeyi Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” boyutlarında hesaplanan t. değeri 0,05 seviyesinde anlamlı bulunurken diğer boyutlardaki fark anlamsız bulunmuştur.

Beden eğitimi çalıştırdıkları okul takımlarının derece alma durumlarına göre yeterlik algıları incelenmiş ve tablo 4,13 de verilmiştir

Tablo 4.13 Çalıştırdığı Okul Takımı Derece Alan ve Almayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Okul Takım derecesi	N	Ağr. Ort.	X	S	T	P
Program ve İçerik Bilgisi	Alan	148	4,25	55,26	6,170	5,764**	,000
	Almayan	114	3,90	50,73	6,476		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Alan	148	4,32	163,98	16,496	4,359**	,000
	Almayan	114	4,07	154,49	18,653		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Alan	148	3,92	39,17	5,343	3,395**	,001
	Almayan	114	3,67	36,66	6,626		
Öğrenciyi Tanıma	Alan	148	4,37	26,22	3,234	2,913*	,004
	Almayan	114	4,16	24,96	3,759		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Alan	148	3,85	26,97	4,173	,018	,986
	Almayan	114	3,85	26,98	4,173		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Alan	148	4,28	47,08	4,782	3,371**	,001
	Almayan	114	4,09	44,95	5,443		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Alan	148	4,22	358,68	34,827	4,258**	,000
	Almayan	114	3,99	338,76	40,780		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.13’de beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştırdığı okul takımının derece alma durumuna göre öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. Gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, “Okul Aile ve Toplum İlişkileri” dışındaki tüm alt boyutlarda ve “Toplam Puanlarda” gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$, $p<0.05$). Anlamlı fark çıkan boyutlarda müsabakalarda okul takımı derece alan beden eğitimi öğretmenlerinin okul takımı derece almayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar açıklanarak, bu sonuçlarla ilgili araştırmalara değinilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış, çeşitli değişkenler açısından beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri karşılaştırılmış ve alt problemler halinde tartışılmıştır.

Alt problem 1

Beden eğitimi öğretmenlerinin; Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Öğrenciyi Tanıma, Okul – Aile ve Toplum İlişkileri, Kişisel ve Mesleki Gelişim bakımından yeterlik algıları ne düzeydedir?

Beden eğitimi öğretmenleri, tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algılamaktadırlar ($X=4,11$). Öğretmen yeterliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında ağırlıklı ortalamalara göre beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenciyi Tanıma Yeterliklerini ($X=4,27$)” en yüksek ve olumlu düzeyde algıladıkları görülmüştür (Tablo 4.1., Tablo 4.2., Tablo 4.3., Tablo 4.4., Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7.).

Bu durumla ilgili olarak, Aktepe (2004) öğretmenin öğrenciyi tanımmasının eğitim-öğretimde başarıyı arttırdığı yönünde genel bir kanının olduğunu, eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması sürecinde de öğrenci boyutunun ön planda yer aldığını, öğrencinin yaşı, çevresi ve ilgi alanlarının önemli olduğunu belirtmektedir Ayrıca öğrenciye verilecek

bilginin daha önceki eğitimine, yetiştirme tarzına ve öğrencinin şartlarına uygun hazırlanması gerektiğini dile getirerek, öğrenci merkezli bir eğitimde öğrencinin sistemin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması konusunda; Ünlü ve ark. (2008b) beden eğitimi öğretmenlerinin, çoğu zaman okul dışı aktiviteler; antrenman, maç vb. ve düzenlemeler; tören ve kutlamalar ile bunların hazırlıkları için öğrencilerle birlikte olmak durumunda olduklarını, bu aktiviteler ve düzenlemeler için geçen süreçte öğrencileri daha yakından tanıma imkânına sahip olduklarını belirtmektedirler. Ünlü ve arkadaşlarının bu görüşü, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın öğretmen yeterlik algıları ile ilgili bir diğer sonucu ise; öğretmen yeterlik ölçeğinin, “Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul – Aile ve Toplum İlişkileri; Kişisel ve Mesleki Gelişim” boyutları açısından beden eğitimi öğretmenlerigenel olarak kendilerini yeterli algılamaktadırlar.

Ertürk (1991)’e göre; öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Beden eğitimi de ferdin fiziksel aktivitelere katılma yoluyla gelişim alanlarında değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Ancak öğretmen bu temel görevini yerine getirirken, öğrencileri sınıf içi etkinliklere motive etme, öğretim etkinliklerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi bazı akademik ve akademik olmayan işlerle de uğraşmak zorundadır. Bu tür işlerin üstesinden gelmede öğretmenin yeterlikleri, öğrencileri ile etkileşim biçimi ve davranışları önemli bir rol oynamaktadır. Demirhan (2003) istendik davranış değiştirme sürecinde okuldaki beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile bireyin bütünsel gelişimini planlayıp sağlayan kişi olan beden eğitimi öğretmenin, bireyin gereksinimlerini karşılamada yeterli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen yeterliği ile ilgili olarak; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001);

öğretmen yeterliğinin; öğrencinin başarısı, isteği ve öğrencinin kendisinin yeterliği ile ilişkili olduğunu, kendini yeterli gören öğretmenlerin yeni fikirlere açık olduğunu, öğrencileri için daha iyi olacağını düşündüğü yolları denemeye hazır olduklarını söylemektedirler. Bunun yanında, yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin olumsuz durumlarda daha esnek olabildiklerini, öğrencileri hata yaptıklarında daha az eleştirel olduklarını, zor olan öğrencilerle daha fazla çalışabildiklerini, zor öğrencileri için özel eğitimi tercih etmeye daha az eğilimli olduklarını, öğretim için daha çok şevk ve istek duyduklarını, öğretim için sorumluluk seviyelerinin yüksek olduğunu ve uzun süre öğretim yapabileceklerini aktarmaktadırlar.

Öğretim süreci içerisinde beden eğitimi öğretmenlerinin de gerek eğitim öğretimle alakalı, gerekse sosyal-sportif birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çok karmaşık görev ve sorumlulukları ile başa çıkabilmeleri için kendilerinin yeterli olduğuna inanmalarının gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarında elde ettiği ortalamalar ışığında, kendi yeterliklerine olan inançlarının oldukça olumlu düzeyde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen yeterlik ölçeğinin maddelerinden alınan sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde; “57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programları uygulama ($X = 2,44$)” ve “46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden yararlanma ($X = 2,59$)” maddelerinde kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Bu konuların özellikle yeni ilköğretim ve beden eğitimi programının gerektirdiği öğretmen yeterliklerinde ortaya çıkması oldukça anlamlıdır. Bu konuda, farklı dersler ve branşlarda yapılan araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu araştırmalardan, Özpolat ve ark. (2007) ve Coşkun (2007)’un yaptığı araştırma sonuçları da öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulamasında sorunlar yaşadığını göstermiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceleyen bu araştırmada da öğretmenlerin en fazla sorun yaşadıkları alanların bu konularda olduğu görülmüştür.

Okullarda beden eğitimi derslerinin istenilen nitelikte gerçekleşmesi ve beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşması, beden eğitimi öğretmenin göstereceği performans ve sahip olduğu niteliklerle doğru orantılıdır. Bu sebeple, beden eğitimi öğretmenin mesleğe yönelik niteliğinin önemli bir kısmını kazandığı hizmet öncesi eğitiminin kalitesi, nitelikli beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi açısından önemli olacaktır.

Pehlivan (1998) da nitelikli öğretmen yetiştirilmesinin nitelikli adayların seçimi ile olacağını, zihinsel, fiziksel, duyuşsal özellikleri yeterli, mesleğe uygun öğretmen adaylarının yetiştirilip seçilmesi ve eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu görüşe paralel bir görüşte, Pepe ve ark. (2002) ait olup, nitelikli öğretmen adaylarının, yüksek öğretim kurumlarına kaynaklık eden temel eğitim kurumlarından belirlenip yetiştirilmesi ile gerçekleşebileceğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirmeye dönük çalışmaların yeterince olmadığını belirtmişlerdir.

Alt problem 2

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, spor branşına, hizmet içi eğitim alma durumlarına, çalıştıkları okul düzeyine, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumuna ve düzenli olarak spor yapma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçları, **bayan ve erkek beden eğitimi öğretmenlerin yeterlik algılarına** ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır ($p<0.05$). Erkek öğretmenlerin, öğretmen yeterlik algıları açısından bayan meslektaşlarına kıyasla kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür (Tablo 4.8.).

Öğretmen yeterlik ölçeğinde ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, “Öğrenciyi Tanıma, Kişisel ve Mesleki Gelişim” yeterliği dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur. Bu boyutlardan sadece “Okul-Aile ve

Toplum İlişkileri” boyutunda, bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmüştür. Buna karşılık, “Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve Toplam Puanlarda” ise erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Marback ve ark. (2005), antrenörlerin cinsiyetleri açısından yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında; yarışma esnasında antrenörlük, strateji, taktik bilgisi ve sporcuları motive etme becerisi bakımından erkek antrenörlerin antrenörlük yeteneklerine daha çok güvendikleri görülmüştür.

Tagger (2006)’ın araştırma sonuçları ise, hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bununla birlikte; öğretmen yeterliklerini farklı alanlarda tespit etmeye yönelik, Yılmaz ve ark. (2006), Gerçek ve ark. (2006), Akbulut (2006) ve Seferoğlu (2004b) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ancak, farklı bir araştırmada, Sünbül ve Arslan (2006), bayan öğretmenlerin kendilerini erkek meslektaşlarına kıyasla daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemiştir.

Yeterlik algısının tamamen kişinin kendi algısının bir sonucu olduğu, bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, kullandıkları başa çıkma stratejileri gibi faktörlerin bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer önemli sonuçlarından biri **mesleki kıdem ile öğretmenlik yeterlik algısı** arasındaki ilişkiyi betimleyen bulgulardan oluşturmaktadır (Tablo 4.9.). Araştırmada mesleki kıdem değişkeni ve öğretmen yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<0.05$).

Araştırmadan elde edilen korelasyon katsayılarından, “Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Öğrenciyi Tanıma ve Toplam Yeterlik Puanları” ile mesleki kıdem arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bu boyutların hepsinde mesleki kıdem arttıkça yeterlik algısının da anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Literatürde, mesleki kıdem ile öğretmenlik yeterlik algısı konusunda araştırma sonuçlarını destekleyen değişik araştırmalar bulunmaktadır.

Gürsel ve ark. (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, tecrübeli ve kıdemli olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına kıyasla kişisel başarı algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer bir araştırmada, Tagger (2006) beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesinde, öğretim tecrübesinin öğretim yeterliğine etkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve tecrübesi arttıkça öğretmenlik yeterliğinin de anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Kowalski (2007)’de antrenörlerin ve çalıştırıcıların daha önceki oyunculuk ve antrenörlük tecrübeleri ile yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

Wolters ve Daugherty (2007), öğretmen yeterliği ve hedef yapısını besleyen muhtemel iki önemli yapının; öğretim tecrübesi ve akademik düzey olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan daha önceki araştırmalardan; yeni öğretmenler ile daha tecrübeli öğretmenlerin yeterlikleri arasında ciddi bir farklılığın olduğunu, bu farklılığın; içerik, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi becerisi, problem çözme, karar verme ve sınıf olaylarına duyarlılık anlamında kendisini gösterdiğini daha önce yapılan araştırmalardan aktarmışlardır.

Deneyimli öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretecekleri içeriğin öğretimine ilişkin daha fazla öğretim tecrübesine sahip oldukları, farklı öğrenme-öğretme ortamlarında öğretim gerçekleştirebilecek özellikleri kazandıkları, değişik özelliklere sahip

öğrenci ve öğrenci gruplarına karşı öğretimin gerçekleştirilmesi açısından mesleki deneyimlerinde bu becerileri kazandıkları ve geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yeterlik algılarının da yüksek olduğu görüşü savunulabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da **beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşlarına göre öğretmenlik yeterlik** algılarının karşılaştırılması konusundadır (Tablo 4.10). Takım ve bireysel sporlarla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmenlik yeterlik ölçeğinin hiçbir boyutunda algılarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). Branşlar açısından öğretmenlik yeterlik ölçeği puanlarına bakıldığında takım sporuyla uğraşan beden eğitimi öğretmenleri daha yüksek puanlar elde etseler de ortalamalar açısından iki branş öğretmen grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre; beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşının yeterlikleri üzerinde bir etkisi olmamasıyla ilgili olarak; beden eğitimi öğretmenin spor branşından çok yeterlik algı düzeyinin önemli olduğu görüşü savunulabilir. Nitekim bu görüşü literatürdeki bazı araştırmalarda desteklemektedir.

Bu araştırmalardan; Kowalski (2007)'e göre bir antrenör sporcusunu ister bireysel ve isterse takım sporu için hazırlasın antrenörün yeterliği başarı için gerekli bir unsurdur. Eğer antrenör düşük bir yeterlik düzeyine sahipse sporcusunun başarısına zarar verecektir. Ancak bunun tam aksi düşünüldüğünde eğer antrenör yüksek yeterlik düzeyinde ise sporcunun performansına, müsabaka esnası da dahil olmak üzere, sürekli katkı sağlayacaktır. Bu durumla ilgili olarak Watson ve ark. (2001) de benzer bir görüş ileri sürmektedirler; antrenör gerek bireysel ve gerekse takım sporu olsun sporcusunun yeterliğini etkileyebilir. Sporcular eğer antrenörlerine güvenirlerse kendilerine ve takımlarına da güvendiklerini göstermektedirler.

Yapısı ve içeriği gereği bireysel sporlar daha çok sporcunun kendi performans ölçütlerini kendisinin belirlemesi, kendi kendini denetlemenin üst düzeyde olduğu, kazanma ve kaybetme durumunda oluşan başarı ve başarısızlık durumunda ve sorumluluk anlamında

sporunun bireysel olarak ön plana çıkması sporunun bireysel yeterlik algısının yüksek olmasını gerektirecektir. Oysa takım sporları için bunun tam tersi olduğunu söylemek mümkündür, takım sporlarında bireyin performansından çok, takımın performansı ön plana çıkmaktadır. Hedef belirleme, denetleme, kazanma ve kaybetme ile sorumluluk durumu gruba aittir. Bunu da bireylerin birlikte çalışma yeterlikleri ön plana çıkaracaktır. Dolayısıyla buradan hareketle bireysel sporlar için kişisel yeterlikleri yüksek öğretmenler ve takım sporları için de birlikte çalışma yeterlikleri yüksek öğretmenlerin işe koşulması görüşü ileri sürülebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin **hizmet içi eğitim alma durumlarına** göre yeterlik algısı incelenmiştir (Tablo 4.11.). Öğretmen yeterlik ölçeğinin, “Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme-Öğretme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme, Değerlendirme; Kişisel ve Mesleki Gelişim, Toplam Yeterlikte” gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

Anlamlı fark çıkan boyutlarda hizmet içi eğitim programlarına katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, katılmayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin kendilerini mesleki uygulamalarda daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitiminde önemli olan, öğrenme öğretme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve pratik uygulama yetenekleri kazandırmak suretiyle fiziksel, duygusal, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin sağlanması sürecinin devamlılığıdır. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, onların mesleki yeterliklerinde anlamlı düzeyde artışa neden olacaktır.

Malete ve Feltz (2000) yaptıkları araştırmada, antrenörler üzerinde yaptığı 12saatlik bir deneysel hizmet içi eğitim programının, katılımcılar arasında anlamlı etkilerini gözlemiştir. Hizmet içi eğitim alan antrenörlerin, almayanlara kıyasla sporcuları motive etme, oyuncular, aileler ve diğer toplumsal üyelerle kişisel ve sosyal beceriler geliştirme, olumlu çalıştırma teknikleri kullanma becerisi ile öğreticilik yeterliklerini iyi kullandıklarını tespit

ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulmaları ile mesleki olgunlukları ve nitelikleri arttırılabilmekte, böylece çağın gereklerine uygun, bilgi toplumuna daha iyi hizmet veren, moral gücü yüksek bir çalışma statüsüne kavuşturulmaları beklenmektedir. Bu amaçla; MEB Hizmet İçi Daire Başkanlığının belirlediği program çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, alanıyla ilgili bilgi birikimi kazanabilmeleri, yeni teknolojik araçlardan eğitim sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar kazanabilmeleri son derece önemlidir. Çağdaş yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri, öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak ve onların potansiyellerini üst düzeyde geliştirme yolunu açarak öğretim yapabilmeleri amacıyla sürekli eğitime gereksinimleri bulunmaktadır.

Araştırmanın bir başka sonucu da beden eğitimi öğretmenlerinin **çalıştıkları okul düzeyine** göre öğretmen yeterlik ölçeğinin üç boyutunda (Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme-Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme) anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Adı geçen boyutlarda ilköğretim okulu beden eğitimi öğretmenlerinin, ortaöğretim düzeyinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiş. Diğer yeterlik boyutlarında ise okul düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.12).

Benzer bir çalışmada, Savran ve Çakıroğlu (2003), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin kendilerini daha çok yeterli buldukları belirtilmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim programlarının içerik olarak birbirinden farklı olması, öğrenci özellikleri bakımından bu okul düzeylerinin birbirinden ayrılmasının öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında ilköğretim okullarının ortaöğretim okullarına nazaran daha düzenli teftiş ve denetlemeye tabi tutulması, ilköğretim

okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin daha düzenli ve hazır olmaları zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yeterlik algılarına da yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuda beden eğitimi öğretmenlerinin **çalıştırdıkları okul takımlarının performansına göre yeterlik algılarının** karşılaştırılması konusundadır (Tablo 4.13.). Okul takımı derece alan ve almayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0.05$). Araştırma sonuçları, okul takımı derece alan beden eğitimi öğretmenlerinin okul takımı derece almayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.

Çiçek ve ark. (1998) beden eğitimi öğretmenlerinin tamamına yakınının (%95) okul takımlarını çalıştırdıklarını belirtirken, Karaküçük (1999) okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklerin okullarda yaygınlaştırılmasını istediklerini, bunun akademik başarıyı arttırdığı, kahvehane gibi yerlere gitmeyi engellendiğini; ayrıca bu tür faaliyetlerde en fazla beden eğitimi öğretmenlerinden yararlanılmak istendiğini, yönlendirmenin de beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğini bildirmiştir. Çolakoğlu ve Karaküçük (2006)'de Türkiye'de sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları ve okul sporlarında önemli görev üstlenen kişiler olarak beden eğitimi öğretmenlerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Feltz ve ark. (1999) ise antrenörlerin yeterliği konusunda yaptığı araştırmasında, antrenörün yeterliğini, takım çalıştırıcısının sporcuların performansını ve öğrenmelerini etkileme kapasitesine güvenme derecesi olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, çalıştırıcının yeterliğini; motivasyon yeterlikleri, karakter oluşturma yeterliği, oyun stratejilerindeki etkililik ve teknik yeterlik olarak belirtmişlerdir. Antrenörlerin bu alanlardaki yeterliklerinin, sporcuların ve takımın performansını etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Pehlivan (1998)'de nitelikli beden eğitimi öğretmenin ölçütlerinden birisi olarak da başarılarını göstermiştir.

Okullarda ders içi ve ders dışı sportif faaliyetlerin en önemli yürütücüsü olan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri de kuşkusuz bu faaliyetlerin başarıya ulaşmasında önemli

bir unsur olarak görülmektedir. Araştırmadan elde edilen, yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çalıştırdıkları okul takımlarında aldıkları başarılar sonucu, literatürdeki bilgi ve bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu olan, beden eğitimi öğretmenlerinin **düzenli spor yapma değişkenine göre öğretmen yeterlik algılarına** bakıldığında, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme dışındaki yeterlik alanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Bu yeterlik alanlarında düzenli spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yapmayanlara kıyasla daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir (Tablo 4.14).

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için fiziksel olarak sağlıklı ve zinde olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenin hizmet öncesinde sahip olduğu fiziksel uygunluğu, sağlıklı ve atletik vücut yapısını koruyabilmesi için düzenli olarak spora devam etmesi faydalı olacaktır. Nitekim Demirhan (2003), beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında; “iyi bir görüntüye sahip olma” özelliğini de saymaktadır.

Denham ve Micheal (1981)’in beden eğitimi öğretmenlerinin spor performansları ve yeterlikleri konusundaki araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Denham ve Michael (1981)’e göre, yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin kendi başarılı performanslarını gerçekleştirdikleri aktivitelere atfettikleri görülmüştür.

Araştırma ile ilgili belirlenen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılmış, araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1.Beden eğitimi öğretmenleri, tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algılamaktadırlar. Ağırlıklı ortalamalara göre beden eğitimi öğretmenleri “öğrenciyi tanıma yeterliklerini” en yüksek ve olumlu düzeyde algılamaktadırlar.

2.Cinsiyete göre öğretmen yeterlik algılarına bakıldığında, “öğrenciyi tanıma” ve “kişisel, mesleki gelişim” yeterliği dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlıdır. Anlamlı fark çıkan boyutlardan sadece “okul aile ilişkileri” boyutunda bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir. Buna karşın program bilgisi, öğrenme-öğretme sürecinde yeterlik, öğrenme ve gelişimi izleme değerlendirme ve toplam puanlarda ise erkek beden eğitimi öğretmenleri kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

3. Öğretmenlik yeterlik algısının dört boyutu ve toplam puanlarla beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. “Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Öğrenciyi Tanıma ve Toplam Yeterlik Puanları”, mesleki kıdemle anlamlı ilişki göstermiştir. Adı geçen bu boyutlarda mesleki kıdem arttıkça yeterlik algısının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

4.Beden eğitimi öğretmenlerinin branşlarına göre öğretmen yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bireysel ve takım sporları yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öğretmen yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar vardır. Program ve içerik bilgisi, Öğrenme ve öğretme süreci; Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; Kişisel ve mesleki gelişim; toplam yeterlikte gruplar arasındaki puan farkı anlamlıdır. Anlamlı fark çıkan boyutlarda, hizmet içi eğitim programlarına katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, katılmayan meslektaşlarına kıyasla

daha yüksek bir ortalama elde ettiği gör÷lmüştür.

6.Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre öğretmen yeterlik ölçeğinin üç boyutunda anlamlı farklılıklar vardır. Program ve içerik bilgisi; Öğrenme ve öğretme süreci, Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutlarında hesaplanan ortalamalar 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farka yol açmıştır. Adı geçen boyutlarda ilköğretim öğretmenlerinin, ortaöğretim düzeyinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla kendilerini yeterli algılamaktadırlar.

7.Beden eğitimi öğretmenlerinin müsabakalarda okul takımlarının başarısına göre öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlara bakıldığında, okul aile ilişkileri dışındaki tüm alt ölçeklerde ve toplam puanlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlıdır. Anlamlı fark çıkan boyutlarda müsabakalarda okul takımı derece alan beden eğitimi öğretmenlerinin, okul takımı derece almayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği gör÷lmüştür.

8.Beden eğitimi öğretmenlerinin düzenli spor yapma değişkenine göre öğretmen yeterlik algılarına bakıldığında, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme dışındaki yeterlik alanlarında anlamlı farklılıklar vardır. Bu yeterlik alanlarında spor yapan öğretmenler yapmayanlara kıyasla daha yüksek puanlar almışlardır.

5.2. ÖNERİLER

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri incelendiği araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1.Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini geliştirmek için seminerler, hizmet içi eğitim programları ve etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle bu faaliyetlerde öğretmenlerin kendileri ile algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.

2.Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinden

beklenen nitelikler de değişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerine gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik formasyonun geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin güncel rol, yeterlik ve sorumlulukları kazandırılmalıdır.

3.Beden eğitimi öğretmenlerinin; yeni ilköğretim programı, ölçme değerlendirme yaklaşımları ve öğretmenlik mevzuatı ile ilgili yeterlik alanlarında sorunlar yaşadığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin bu yöndeki eksiklerinin giderilmesi açısından, beden eğitimi öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim süreçlerinde bu yönde bilgi ve beceriler kazandırılması gerekmektedir.

4.Öğretmenlerin tutum ve motivasyonları, onların davranış ve uygulamalarında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutum ve motivasyonları ile yeterlikleri arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

5.Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini geliştirmede etkili olacak değişkenleri saptamaya yönelik deneysel araştırmaların yapılması beden eğitimi öğretmenlerini yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

6.Düzenli olarak sporla uğraşan ve okul takımları başarılı olan öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi çok yönlü ortaya koyacak deneysel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

7.Bireysel sporlar için kişisel yeterlikleri yüksek öğretmenler ve takım sporları içinde birlikte çalışma yeterlikleri yüksek öğretmenlerin işe koşulması düşüncesi ileri araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AKBULUT, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (2), 24–33.
- AKTAĞ, I. ve WALTER, J.(2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, III (4), 127-131.
- AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. ve UMay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 1-
- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikİnancı Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 27, 11-20.
- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**,24,1
- AKTEPE, V. (2004). Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterlikleri. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- ARMOR, D., CONROY-OSEGUERA, P., COX, M., KING, N., MCDONNELL, L., PASCAL, A., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document ReproductionService No. 130243).
- ARSLAN, C. ve SÜNBÜL, A. M. (2006). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 217-231.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 1982, New York.

ASHTON, P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. **Research on Motivation in Education**, 1, 141-174.

ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman.

AŞKAR, P. ve UMay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 21, 1-8.

BACON, D. R., SAUER, P. L., & YOUNG, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. **Educational and Psychological Measurement**, 55, 394-406.

BALLİNGER, D. A. (1993). Becoming an Effective Physical Educator. **Physical Educator**, 50 (1), 13-19.

BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.

BANDURA, A. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28 (2), 117-148.

BANDURA, A. (1989). **Social cognitive theory**. In R. Vasta (Ed.). Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).

BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, 37 (2), 122-147.

BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84 (2), 191–215.

BAŞAR, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası

BAŞARAN, İ. E. (1992b). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi.

BAŞARAN, İ. E. (2000). **Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Ankara: Feryal Matbaası.

BAŞARAN, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BERMAN, P., MCLAUGHLIN, M., BASS, G., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).

BROWN, N. R., OKE, E. F., & BROWN, P.D. (1982). **Curriculum and Instruction**. London: Mac Milan Publishing.

BUCHER, A. C. (1979). **Foundations of Physical Education**. Saint Louis: The C.V. Mosby Company USA.

BULUŞ, M. (2000). Kişisel Beceriler Kişilik Özellikleri Çerçevesinde Öğretmen Etkinliği. **Yaşadıkça Eğitim**, 68, 33-36.

BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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, 473-490.

COŞKUN, A. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

CRONBACH, L. J. (1990). **Essentials of psychological testing**. (5th Ed.). New York: Harper Collins Publishers, Inc.

ÇİÇEK, Ş., İNCE, M. L., HÜRMERİÇ, I., SARAÇ, L. ve YILDIRIM, A. (2004). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Organizasyonu ve Ders Zamanı Kullanımı Davranışlarının Analizi. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, 15 (4), 207-218.

ÇİÇEK, Ş., KİRAZCI, S. ve KOÇAK, S. (1998). Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, 9 (3), 32-42.

ÇOLAKOĞLU, T. ve KARAKÜÇÜK, S. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarda Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, XI (3), 35-48.

ÇÖNDÜ, A. (1999). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DAUGHERTY, S. G. (2005). Teacher Efficacy and It’s Relation to Teachers’ Behaviors In The Classroom. Doctor of Philosophy, Faculty of College of the Education, University of Houston.

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.

DEMİREL, Ö. (2004). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

DEMİRHAN, G. (2006). **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi – Bağırhan Yayınevi.

DEMİRHAN, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 300, 13-22.

DEMİRHAN, G. (2002a). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni. **7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.

DEMİRHAN, G. (2002b). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 288, 7-13.

DENHAM, C. H., & MICHAEL, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A Definition of the construct and a model for further research. **Educational Research Quarterly**, 4, 39-63.

DOĞAN BURÇ, E. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

EKİCİ, G. (2005). Biyoloji Öz-yeterlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 85-94.

ENOCHS, I.G., SCHAMANN, L. C., & RIGGS, I. M. (1995). The Relationship of Pupil Control to Preservice Elementary Science Teacher Self-Efficacy and Outcome Expectancy. **Science Teacher Education** 79, (1), 63-75.

ERGUN, M., EREGEZER, B., ÇEVİK, İ. ve ÖZDAŞ, A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.

ERTÜRK, S. (1991). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.

FELTZ, D.L., CHASE, M. A. MORITZ, S. E., & SULLIVAN, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. **Journal of Educational Psychology**, 91 (4), 765-776.

FERNANDEZ-BALBOA, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, 11, 59-78.

FINK, J., & SIEDENTOP, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8, 198-212.

FİDAN, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.

FIVES, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A Theoretical Review. Paper Presented the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago.

GARRETT, T. (2005). Student - and Teacher - Centered Classroom Management: A Case Study

of Three Teachers' Beliefs and Practicies. Doctor of Education, Graduate Program in Early Childhood / Elementary Education, The State of University of New Jersey.

GERÇEK. C., YILMAZ. M., KÖSEOGU. P. ve SORAN. H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39 (1), 57-73.

GIARDINA, N., & DEJONG, G. (2000). Conducting effective lessons (Part 1): Effective Management. **The Michigan Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance Journal**, 31-32.

GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76 (4), 569-582.

GODDARD, R. D., & GODDARD, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. **Teaching and Teacher Education**, 17, 807–818

GODDARD, R. D., HOY, W. K., & WOOLFOLK HOY, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, 37 (2), 479-507.

GÖKÇE, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 299, 36-48.

GROSSMAN, H. (1990). **Trouble-free Teaching: Solutions to Behaviors Problems in the Classroom**. Mountain View, CA: Mayfield.

GUSKEY, T. R., & PASSARO, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 31, 627-643.

GUSKEY, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. **International Journal of Educational Research**, 13, 439-453.

GUSKEY, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change.

Educational Researcher, 15 (5), 5-12.

GÜÇLÜ, N. (2002). Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜRSEL, M., SÜNBÜL, A. M., & SARI, H. (2002). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction between Turkish Head Teachers and Teachers: A Quantitative Approach. **European Journal of Psychology of Education**, XVII (1), 35-45.

HARRISON, M. J., & C. L. BLAKEMORE. (1992). **Instructional Strategies for Secondary School Physical Education**. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers

HAZIR BIKMAZ, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Milli Eğitim**, 161.

HENSON, R. K. (2001a). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 1-3. New Orleans, LA.

HENSON, R. K. (2001b). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, January 26. Texas A&M University, College Station, Texas. <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynotePDF> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).

HENSON, R. K. (2001c). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 17, 819-836.

IŞIKSAL, M. ve AŞKAR, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 25, 109-118.

İLHAN, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.

JACKSON. D. R. (2005). An Exploration of the Relationship between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools. Doctor of Philosophy, Wayne State University.

JOHNSON, W. W. (2003). Establishing Authority in the Classroom: A Case Study. Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.

JONES, V. F., & JONES, L. S. (1984). **Comprehensive Classroom Management**. Boston: Allyn and Bacon.

KAHYAOĞLU, M. ve YANGIN, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 73-84.

KAMEENUI, E. J., & DARCH, C. B. (1995). **Instructional Classroom Management A Proactive Approach to Behavior Management**. White Plains: Longman Publishers USA.

KARAKÜÇÜK, S. (1999). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 4 (3), 51–62.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

KELLY, L. E. & MELOGRANO, V. J. (2004). **Developing the Physical Education Curriculum and Achievement-Based Approach**. Champaign: Human Kinetics.

KESKİN, M. A. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

KNOBLAUCH, D., & WOOLFOLK HOY, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy.

Teaching and Teacher Education, 24, 166–179.

KORKMAZ, F., KORKMAZ, N. H. ve ÖZKAYA, G. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamını Bozan Davranışlara Karşı Geliştirdikleri Davranış Stratejileri (Bursa İli Örneği). **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XX (1), 67–87.

KOWALSKI, C. L. (2007). An Analysis Of Coaching Efficacy in Volunteer Soccer Coaches. Doctor of Education, University of Northern Iowa.

KURAN, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Türkoğlu, A. (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.

KÜÇÜKAHMET, L. (2001). **Öğretimde Planlama Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÜÇÜKYILMAZ, A. ve DUBAN, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2),1-23.

LUKE, M. D. (1989). Research on class management and organization: review with implications for current practice. **Quest**, 41 (1), 55-67.

MALETE, L., & FELTZ, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. **The Sport Psychologist**, 14, 410-417.

MARBCAK, T.L., SHORT, S. E., SHORT, M.W. & SULLIVAN, P. J. (2005). Coaching Confidence: An exploratory investigation of sources and gender differences. **Journal of Sport Behavior**, 28 (1), 18-35.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). **Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2006). **Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”, Öğretmenlik Mesleği genelyeterlikleri**
<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> (29 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır)

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. **İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı**. Ankara: Obesid.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2002). **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2001
http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/OYEGM_2001.htm.(02.03.2008 tarihinde ulaşılmıştır).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Okul içi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı). (2000). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

METZLER, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8 (2), 87-103.

MILSON A. J., & MEHLIG L. M. (2002). Elemenary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. **The Journal of Educational Research**, 96 (1). 47.

MURPHY K. R., & DAVIDSHOFER, C. (1991). **Psychological Testing: Principles and Applications**. New Jersey: Prentice- Hall International, Inc.

NEALE, M. N., & LIEBERT, R. M. (1980). **Science and behavior: An introduction to methods of research**. London: Prentice-Hall International, Inc.

OĞUZKAN, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık

ÖZÇAKIR, S. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Düzce İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

ÖZÇELİK, H. ve AŞKIM KURT, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. **İlköğretim Online**, 6 (3), 441-451. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m34.pdf> (28.03.2008 tarihinde alınmıştır).

ÖZTÜRK, B. (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres. <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>(29.11.2007) tarihinde alınmıştır).

PAJARES, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, 66 (4), 543-578. <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).

PEHLİVAN, Z. (1998). Nitelikli Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. **I. Spor Kongresi Bildirileri**, 16-18 Mart. Erzurum.

PEHLİVAN, İ. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim. **Amme İdaresi Dergisi**, 4 (30), 105-120

PEPE, H., AYDOS, L. ve MAMAK (2002). Nitelikli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayının Seçimi Açısından Özel Yetenek Sınavlarının Değerlendirilmesi. **7.Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.

PERON, J. (1995). Discipline Techniques Used by Secondary School Physical Education Teachers. Master of Arts (Education). Department of Physical Education, Faculty of Education, McGill University.

REUTERBERG, S., & GUSTAFSSON, J. E. (1992). Confirmatory factor analysis and reliability: testing measurement model assumptions. **Educational and Psychological Measurement**, 52, 795-811.

RIGGS, I. M., & ENOCHS, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. **Science Education**, 74 (6), 625-637.

ROTH, J. F. (2005). The role of teachers' self efficacy in increasing children's physical activity. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Louisiana State University.

ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, 1-28.

SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SARAÇ, L. (2003). Teaching Effectiveness Indices of In-Service and Prospective Physical Education Teachers. Unpublished Master of Science Dissertation. Middle East Technical University, The Department of Physical Education and Sport.

SAVRAN GENCER, A., & ÇAKIROĞLU. J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. **Teaching and Teacher Education**, 23, 664–675.

SAVRAN, A., & ÇAKIROĞLU, J. (2003). Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2 (4).

SEFEROĞLU, S. S. (2004a). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi**, 58.

SEFEROĞLU, S. S. (2004b). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 26, 131-140

SHAUGHNESSY, M, F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. **Educational Psychology Review**, 16 (2), 152-176.

SIEDENTOP, D. (1991). **Developing Teaching Skills in Physical Education**. (3rdEd). Mountain View: Mayfield.

SIEDENTOP, D., MAND, C., & TAGGARD, A. (1986). **Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12**. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

SPARKS, R., & LIPKA, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: personality factors, self-concept, locus of control and pupil control ideology. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 5, 304-309.

SUPAPORN, S. (1998). Middle School Student Perspectives about Misbehavior in Physical Education Classes. Doctor of Philosophy, School of Education, University of Massachusetts.

SÜNBL, A. M. ve ARSLAN, C. (2006). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 217-232.

ŞAHİN, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.

TAGGER, I. T. C. (2006). The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.

TAMER, K. ve PULUR, A. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kozan Ofset.

TED. (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**. Adım Okan Yayıncılık

TOURNAKI, N., & PODELL, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. **Teaching and Teacher Education**, 21, 299-314.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2. New Orleans, LA.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17 (7), 783-805.

TSCHANNEN – MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY., W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.

TYLER, K. M. (2006). A Descriptive Study of Teacher Perceptions of Self-Efficacy and Differentiated Classroom Behaviors in Working with Gifted Learners in Title I Heterogeneous Classrooms. Doctor of Philosophy, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.

ÜNLÜ, H., SÜNBÜL, M. ve AYDOS, L. (2008a). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2). Baskıda.

ÜNLÜ, H., SÜNBÜL, M. ve AYDOS, L. (2008b). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Yeterlikleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Baskıda.

WATSON, C. B., CHEMERS, M. M., & PREİSER, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis of collective efficacy. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 27 (8), 1057-1068.

WHEATLEY, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. **Teaching and Teacher Education**, 21, 747–766.

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 (1), 181-193.

WOOLFOLK HOY, A., & SPERO, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, 21, 343-356.

WOOLFOLK HOY, A. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 15. San Diego, CA. www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf (28.04.2008 tarihinde alınmıştır).

WOOLFOLK, A. E., & HOY, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, 82 (1), 81-91.

VARIŞ, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

YAMAN, S., CANSÜNGÜ KORAY, Ö. ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3), 355–364.

YAMANER, F. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler**. Bursa: Ekin Kitabevi.

YAVUZER, Y. ve KOÇ, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 23-26 Ekim. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

YAVUZER, N. (1990). Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Öğretmenlerin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YAVUZER, Y. ve KOÇ, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 23-26 Ekim. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

YAVUZER, N.(1990). Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Öğretmenlerin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YETİM, A. A. ve GÖKTAŞ, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12 (2), 541-550.

YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 30, 278-287.

YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004a). Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.

YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004b). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 27, 260-267.

YIP, G. (1998). Discipline In Physical Education: A Case Study One Physical Education Teacher. Division of Graduate Studies Research, Department Of Physical Education, Faculty of Education, McGill University.

ZELDIN, A. L. & PAJARES, F. (1997). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women with math-related careers. Paper presented at the meeting of the **American Educational Research Association**, March 1997, Chicago.

EK-1

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

AÇIKLAMA

Değerli beden eğitimi öğretmeni arkadaşlarım, elinizdeki bu anket “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyoruz. Verdiğiniz cevaplar çok değerli olup, bu araştırmada yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Cinsiyet : Kadın

Erkek

Meslekteki hizmet süreniz (kaçıncı yılınız)

Yaşınız:

En son aldığınız akademik derece

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

Herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

Evet

Hayır

— Cevabınız evet ise kaç kez katıldınız?

Çalıştığınız okulun türü

İlköğretim

Ortaöğretim

Okulun bulunduğu yerleşim yeri:

Köy - Kasaba

İlçe

Şehir

Büyük Şehir

Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini isteyerek mi seçtiniz?

Evet

Hayır

1- Aktif olarak uğraştığınız spor dalı var mı?

Bireysel spor

Takım sporu

Uğraşmadım

2- Düzenli olarak spor yapıyor musunuz?

Yapmıyorum

Haftada 1 kez

Haftada 2-3 kez

Haftada 3 den fazla

3- Çalıştırdığınız okul takımı var mı? Evet

Hayır

4- Çalıştırdığınız okul takımlarında en iyi dereceniz? Branş..... Derece

5- Öğrencilerinizi okul dışında spor yapmaya (kulüp düzeyinde) yönlendirebiliyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

6- Sizin yönlendirdiğiniz ve üst düzey sporcu öğrencileriniz var mı?

Evet Hayır

7- Okul içerisinde yeteri kadar sportif faaliyet düzenliyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

8- Çalıştığınız okulun beden eğitimi dersi için alt yapısı (spor salonu, okul bahçesi

malzeme vb.) Yeterli Kısmen Yetersiz

EK 2

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİK ÖLÇEĞİ					
Değerli öğretmen arkadaşlar, bu anket sizlerin alan bilgisi, beden eğitimi derslerindeki öğretmen – öğrenme etkinliklerinizin yeterliği, öğrenciye rehberlik etme yeterliği, kişisel ve mesleki yeterliği düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verilen tümcelerin hiçbirisi doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin için uygun olanı seçerek, aşağıda (1) kendimi hiç yeterli bulmuyorum, (5) kendimi çok yeterli buluyorum anlamını taşıyan ifadelerden 1 ile 5 arasında derecelendirme yaparak sizin için uygun olanı işaretleyiniz.					
Madde					
1. Beden eğitimi ile ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
2. Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
3. Eğitim kurumlarındaki beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarının neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
4. Fiziksel aktivite öncesinde, sırasında ve sonrasında olabilecek yaralanma ve sakatlanmalara karşı tedbirler alacak yeterli bilgi ve donanıma sahibim (bilgilendirme yapar, ortamı düzenler, ısınma vb).	1	2	3	4	5
5. Fiziksel aktivite sırasında oluşabilecek yaralanma ve sakatlanmalarda gerekli ilk yardımı yapabilir ve oluşabilecek daha ileri yaralanma ve sakatlanmalarda öğrenciyi gerekli yerlere yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
6. Sporcu beslenmesi (egzersiz öncesinde, sırasında ve sonrasında) konusunda öğrencileri bilgilendirebilecek yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin temel ve bileşik motorik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacak ve pekiştirecek egzersizlere yer verir ve nasıl yaptırılacağını bilirim.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim.	1	2	3	4	5
9. Spor ve spor tarihi hakkında bilgi verecek yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
10. Sportif faaliyetlere öğrencilerle birlikte aktif olarak katılabilirim.	1	2	3	4	5
11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası).	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerin temsil yeteneklerini, liderlik özelliklerini, iletişim, grupla çalışma, kendini yönetme, kendine güven, çabuk karar verebilme, kural koyabilme, motive olabilme ve fair play becerilerini geliştirebilirim	1	2	3	4	5
13. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralayarak öğretebilirim.	1	2	3	4	5

14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyun kuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim.	1	2	3	4	5
15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
16. Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlarım.	1	2	3	4	5
17. Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek, çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinden yararlanacak şekilde planlarım.	1	2	3	4	5
18. Uygun öğretme-öğrenme materyal, araç gereçlerini seçer ve hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
19. Beden eğitimi öğretim programındaki değişimleri izlerim.	1	2	3	4	5
20. Beden eğitimi öğretim programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla, diğer derslerle bağlantısını kurarım.	1	2	3	4	5
21. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve konunun kazanımlarına uygun yöntemlerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
22. Öğrenciler için gerçekçi ve onları yapabileceklerinin en iyisini yapmaya sevk edebilecek derecede sportif beklentiler oluştururum.	1	2	3	4	5
23. Beden eğitimi dersi alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını etkin bir şekilde uygulayım (bilinenden bilinmeyene, bütün parça organizasyonu).	1	2	3	4	5
24. Beden eğitimi derslerinde mevcut alt yapıyı ve fiziksel olanakları etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
25. İlköğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özelliklerini ve uygulama kurallarını öğrencilere örneklerle açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
26. Derste bireysel, grup ve karma eğitsel oyunlara yeteri kadar yer veririm.	1	2	3	4	5
27. Derste yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere yer veririm.	1	2	3	4	5
28. Beden eğitimi derslerinde tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve öğrenci merkezli etkinliklere yer veririm.	1	2	3	4	5
29. Öğrencilere etkinlikler esnasında gerekli rehberliği yaparım.	1	2	3	4	5
30. Etkinliklerde öğrencilere ipucu ve geribildirimlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
31. Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
32. Dersi plana uygun olarak yürütürüm.	1	2	3	4	5
33. Dersteki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı ve koordineli bir şekilde gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
34. Aşağıdaki becerileri etkin şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilirim.					
a. Yaratıcı Düşünme	1	2	3	4	5
b. İletişim Becerisi	1	2	3	4	5

c. Problem Çözme Becerisi	1	2	3	4	5
d. Eleştirel Düşünme	1	2	3	4	5
e. Araştırma-Sorgulama Becerisi	1	2	3	4	5
f. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1	2	3	4	5
g. Girişimcilik Becerisi	1	2	3	4	5
h. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	1	2	3	4	5
35. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirebilirim	1	2	3	4	5
36. Spor tesisi, alanı ve malzemelerinin bakım, onarım ve korunmalarını sağlarım, amacına uygun kullanımını sağlarım.	1	2	3	4	5
37. Dersteki etkinlik ve öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde düzenlerim.	1	2	3	4	5
38. Öğrencilerin etkinliklerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte öğrencilere veririm.	1	2	3	4	5
39. Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutarım.	1	2	3	4	5
41. Performans değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5
42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm.	1	2	3	4	5
43. Beden eğitimi derslerinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
44. Derste performans ve proje değerlendirmelerini kullanırım.	1	2	3	4	5
45. Değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılımlarına olanak veririm.	1	2	3	4	5
46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım	1	2	3	4	5
47. Öğrencilerle güven verici ilişkiler kurarım ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmeleri konusunda sorumluluk duyarım.	1	2	3	4	5
48. Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlılık sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
49. Okuldaki öğrenci rehberlik hizmetlerine beden eğitimi derslerinde katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
50. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.	1	2	3	4	5
51. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
52. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşıyorum. 53. Dersimde sözlü iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5

54. Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback) karşı duyarlıyım ve bunlardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
55. Sözsüz iletişim tekniklerini (beden dilini) etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
56. Derslerimi zamanında ve etkili bir şekilde başlatır ve yine aynı şekilde bitiririm.	1	2	3	4	5
57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulamam.	1	2	3	4	5
58. Öğrencilerin dikkatini çeker, onları öğrenmeye güdüler, onların ilgi ve güdülerini devam ettirebilirim.	1	2	3	4	5
59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım.	1	2	3	4	5
60. Gerçekçi ve iyi hedefler belirlerim; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirir; sonuçları öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde kullanırım.	1	2	3	4	5
61. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturmam	1	2	3	4	5
62. Kişisel ve mesleki gelişimim açısından öneri ve eleştirilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
63. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine gerekli katılımı gösteririm.	1	2	3	4	5
64. Kendi performansımın gelişme için uygun ve gerekli girişimlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
65. Meslekî gereksinimlerim hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
66. Meslekî gelişimimi desteklemek ve verimliliği artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve meslekî gelişime yönelik yayınları izlerim	1	2	3	4	5
67. Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurar ve işbirliği içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
68. Diğer öğretmenlerle mesleğiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
69. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine sahibimdir.	1	2	3	4	5
70. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
72. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerle birlikte etkin rol alırım.	1	2	3	4	5
73. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.	1	2	3	4	5
75. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi ve Yeri: 07.05.1977 Kırşehir

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans: Niğde Üniversitesi BESYO (1997 – 2001).

Yüksek Lisans: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. (2001 - 2004).

Doktora: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D.(2004 - 2010).

Görev Durumu

2002 --- : Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (KIRŞEHİR)

İletişim:

kkaya@ahi.edu.tr