

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN  
ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI İLE  
MESLEKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI**

Melek KOZAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2017-ANTALYA

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN  
ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI İLE  
MESLEKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARI**

Melek KOZAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL**

“Kaynakça gösterilerek tezinden yararlanılabilir”

2017-ANTALYA

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼ne;**

Bu alışma j¼rimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Programında Y¼ksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 14/11/2017

İmza

Tez Danışmanı : **Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL**  
Akdeniz ¼niversitesi

¼ye : **Doç. Dr. Tennur YERLİSU LAPA**  
Akdeniz ¼niversitesi

¼ye : **Yrd. Doç. Dr. Elif AYDIN**  
Karamanoğlu Mehmetbey ¼niversitesi

Bu tez, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca belirlenen yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulu'nun...../...../..... tarih ve ...../.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Narin DERİN**

**Enstit¼ M¼d¼r¼**

## ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı beyan ederim.

Melek KOZAK



Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL



## TEŐEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamalarının gerçekleşmesinde, bana ışık olan, örnek olan, destek veren, cesaretlendiren ve sonsuz sabrı ile yardımlarını esirgemeyen, ğrencisi olmanın ayrıcalığını ömür boyu taşıyacağım, akademik anlamda kendime örnek aldığım, izinden gitmek istediğim, çok sevdiğim hocam, kıymetli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Zehra CERTEL' e,

Çalışmamda, bilgi birikimi ve yol göstericiliğiyle yabancı dile olan hkimiyeti ile desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ' e,

Beni bu süreçte çalışmaya motive eden Yrd. Doç. Dr. Elif AYDIN' a ve tezimin şekillenmesinde bana yardımcı olan Gülşah KAZAK' a,

Akademik hayata birlikte başladığım, her koşulda benim yanımda olan canım dostum Arş. Gör. Buse ÇELİK' e

Veri toplama aşamasında benimle birlikte öğretmenlere anketin nasıl doldurulacağını sabırla anlatan ve bana yardımcı olan Araştırma Görevlisi arkadaşlarım, Berkay LKLOĞLU, Ali IŐIN ve Muhammet Akif KURTULUŐ' a,

Son olarak, desteklerini, sevgilerini ve bana olan inançlarını her daim yanımda hissettiğim canım aileme..

Sonsuz Teőekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

**Amaç:** Beden eğitimi öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını ve öğretmen öz-yeterlik algılarını incelemek ve birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Araştırma tarama modelindedir. 2016-2017 öğretim yılında Antalya ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 724 öğretmen bulunmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 393 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği” Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Kişiler Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney-U testi, Wilcoxon Signed Ranks Testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman Brown Korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Ölçeklerin örneklem grubuna uygunluğunun belirlenmesi için AMOS programında Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

**Bulgular:** Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulmaları ve sergilemelerine ilişkin görüşleri, duygu ve düşünce desteği boyutunda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hizmet içi kursa katılan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşleri; mesleki deneyimlerine, okul türü, öğretim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik algıları okul türü, öğretim kademesi, hizmet içi kursa katılma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

**Sonuç:** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gereklilik ve sergilemelerine ilişkin görüşleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenen özerkliği, öğretmen öz-yeterliği, beden eğitimi öğretmeni, öğretmen özerklik desteği.

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of this study is to examine physical education and sport teacher's learner autonomy support behaviours and teacher's self-efficacy perceptions in terms of some variables and to show the relation between each other.

**Method:** There are 724 physical education teachers who work in the central districts of Antalya province in 2016-2017 school year and these teachers are the population of this study. Sample of this study includes 393 physical education teachers randomly selected from population. In this study, the Learner Autonomy Support Scale developed by Oguz (2013); "Teachers' Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005); and "Personal Information Form" were used as data collection tools. To analyze the data, Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Ranks test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Brown correlation coefficient techniques were used. Confirmatory Factor Analysis in AMOS (Analysis of Moment Structure) was done for the sample group conformity of scales.

**Results:** There is a difference between physical education teachers' finding learner autonomy support behaviours. Female teachers were significantly better than male teachers in the support of emotion and thought sub-domain. Teachers attending in-service course were significantly better than those not to attend. Teachers' opinions on the necessity and demonstration of learner autonomy support behaviours show no statistically significant difference in terms of occupational experience, type of school, teaching stage. While there was statistically significant difference on physical education teachers' teacher self-efficacy perceptions according to type of school, teaching stage, attending in-service courses; there was no statistically significant difference on gender and occupational experience variables.

**Conclusion:** There is a positive significant relationship between the teachers' learner autonomy support behaviours and teacher's self-efficacy.

**Key words:** learner autonomy, teacher self-efficacy, physical education and sports teacher, teacher autonomy support.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b>	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>ii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b>	<b>v</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b>	<b>viii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b>	<b>ix</b>
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	1
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	<b>3</b>
2.1. Beden Eğitimi Öğretmeni	3
2.1.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri	4
2.1.2. Fiziksel Özellikler	4
2.1.3. Zihinsel Özellikler	4
2.1.4. Sosyal Özellikler	4
2.1.5. Ruhsal Özellikler	5
2.2. Öğrenen Özerkliği	6
2.2.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar	9
2.2.2. Kaynak Temelli Yaklaşımlar	10
2.2.3. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar	11
2.2.4. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar	11
2.2.5. Sınıf Temelli Yaklaşımlar	11
2.2.6. Program Temelli Yaklaşımlar	12
2.2.7. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar	12
	<b>iii</b>



2.2.8. Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen ve Öğrenci Roller	13
2.2.9. Öğrenen Özerkliğini Desteklemede Öğrenci Roller	13
2.2.10. Özerk Öğrencilerin Özellikleri	15
2.2.11. Öğrenen Özerkliğini Desteklemede Öğretmen Roller	16
2.3. Öz-Yeterlik Kavramı	19
2.3.1. Öğretmen Öz-yeterliği	22
2.3.2. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	25
2.3.3. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar	25
2.3.4. Öğretmen Öz-yeterliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar	29
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>32</b>
3.1. Araştırma Modeli	32
3.1.1. Araştırmanın problemi	32
3.1.2. Alt problemler	32
3.1.3. Hipotez	33
3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	33
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	33
3.3. Verilerin Toplanması	35
3.3.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği (Learner Autonomy Support Scale)	35
3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	36
3.4. Verilerin Analizi	37
<b>4. BULGULAR</b>	<b>38</b>
4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi	38
4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının Gereklik Derecesine İlişkin DFA	38
4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergileme Derecesine İlişkin DFA	40
4.1.3 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	40

4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular	43
4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliliğine İlişkin Bulgular	50
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>58</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>66</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>68</b>
<b>EKLER</b>	
<b>EK-1.</b> Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği İle Mesleki Öz-yeterlik Algıları Ölçeği	
<b>EK-2</b> Etik Kurul Onayı	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLÖLAR DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>3.1.</b> Öğretmenlere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	34
<b>4.1.</b> Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri	40
<b>4.2.</b> Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri	42
<b>4.3.</b> Öğretmen öz-yeterliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri	44
<b>4.4.</b> Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Min, Max, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımları	44
<b>4.5.</b> Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları	45
<b>4.6.</b> Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	46
<b>4.7.</b> Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	47
<b>4.8.</b> Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	48

<b>4.9. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Öğretim Kademesine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	48
<b>4.10. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerinin Alanı ile İlgili Hizmet İçi Kursa Katılma Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	49
<b>4.11. Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliliğine İlişkin Min, Max, Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımları</b>	50
<b>4.12. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Mesleki Öz-Yeterliliklerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	51
<b>4.13. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Mesleki Öz-Yeterliliğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</b>	51
<b>4.14. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Mesleki Öz- Yeterliliklerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	52
<b>4.15. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Öğretim Kademesine Göre Mesleki Öz-Yeterliliklerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	53
<b>4.16. Beden Eğitimi Öğretmenlerin Alanı İle İlgili Hizmet İçi Kursa Katılma Durumuna Göre Mesleki Öz-Yeterliliklerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları</b>	53
<b>4.17. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışı ve Öğretmen Öz-yeterliliği Arasındaki İlişki</b>	55

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
2.2. Öğrenen Özerkliği Şeması	8
2.3 Öğrenen Özerkliği ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	10
2.4. Öğrenen Özerkliği Geliştirme- Sadeleştirilmiş Bir Model	18
2.5. Kişisel Öz-yeterlik Şematik Temsili, Öz-yeterlik ve Sonuç Beklentisi	19
4.1. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının Gereklik Derecesine İlişkin DFA Sonuçları	39
4.2. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarını Sergileme Derecesine İlişkin DFA Sonuçları	41
4.3. Öğretmenlerinin Özyeterliklerine İlişkin DFA Sonuçları	43

## SİMGELER ve KISALTMALAR

<b>%.</b>	: Yüzde
<b>AGFI</b>	: Adjustment Goodness of Fit Index
<b>AMOS</b>	: Analysis of Moment Structures
<b>CFI</b>	: Comparative Fit Index
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>f</b>	: Frekans
<b>GDD</b>	: Gereklilik Değerlendirme Desteği
<b>GDDD</b>	: Gereklilik Duygu Düşünce Desteği
<b>GFI</b>	: Goodness of Fit Index
<b>GÖSD</b>	: Gereklilik Öğrenme Süreci Desteği
<b>GTP</b>	: Gereklilik Toplam Puan
<b>N</b>	: Katılımcı sayısı
<b>NFI</b>	: Normed Fit Index
<b>Ort</b>	: Ortalama
<b>ÖiÖ</b>	: Öğrencilerle İletişimde Öz-yeterlik
<b>ÖSÖ</b>	: Öğrenme Sürecinde Öz-yeterlik
<b>ÖTP</b>	: Özyeterlik Toplam Puan
<b>P</b>	: Anlamlılık düzeyi

<b>RMSEA</b>	: Root Mean Square Error of Approximation
<b>SDD</b>	:Sergileme Değerlendirme Desteği
<b>SDDD</b>	:Sergileme Duygu Düşünce Desteği
<b>SÖSD</b>	:Sergileme Öğrenme Süreci Desteği
<b>SS</b>	: Standart Sapma
<b>STP</b>	: Sergileme Toplam Puan
<b>SYÖ</b>	: Sınıf Yönetiminde Öz-yeterlik
<b>TLI</b>	: Non-Normed Fit Index
<b>X</b>	: Ortalama

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Öğretmenlerin yapılandırmacı bir bakış açısı benimsemesi, öğrenen özerkliğini desteklemesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Böyle bir sürecin gerçekleşebilmesi ve öğrencinin özerk öğrenen özellikleri gösterebilmesi için uygun koşulların kendisine sunulması gerekmektedir. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencilere seçenekler sunma, öğrencinin kendi öğrenmesine yardımcı olma ve öğrencinin öğrenme ile ilgili aldığı kararları destekleme ve ona rehberlik etme gibi rolleri yerine getirebilme becerisine sahip olması uygun koşulların sağlanması açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine özerklik desteği sağlayabilmeleri için kendi mesleklerinde de, öz-yeterlik algılarının yüksek olması beklenir. Kendini yeterli hissetmeyen bir öğretmen öğrenciye özerklik vermekten kaçınabilir ve bu durum, öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilir.

Bu kuramsal çerçevede, bu çalışmanın birincil amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, okul türü, alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumu ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğrenen özerkliği destekleme davranışı ve öğretmen öz-yeterlik algılarını incelemektir. İkincil amacı ise, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yapılan alan yazın taramasında öğrenen özerkliğini destekleme ile mesleki öz-yeterlik kavramını birlikte ele alan iki çalışmaya rastlanması (Güvenç, 2011; Akçil ve Oğuz, 2015) bu alanda yapılan çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesidir. Bu araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yapıldığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar ile mesleki öz-yeterlik konularını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilindiği gibi beden eğitimi dersleri işleniş bakımından diğer derslere göre farklılık gösterdiği için, beden eğitimi öğretmenlerinin özerklik davranışlarının ve mesleki öz-yeterliğinin bilinmesi ve diğer branş öğretmenleriyle karşılaştırılması önemli görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen



özerkliğini destekleme davranışları ve mesleki öz-yeterliklerinin belirlenmesi, eksiklik durumlarında iyileştirme ve düzenleme çalışmaları yapılması, kendi öğrenmelerini düzenleyen başarılı bireyler yetiştirilmesinde ve beden eğitimi derslerinin öğretim kalitesini arttırmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde tezin konusu ile ilgili terminolojinin açıklanmasına yer verilmiş ve üç başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölüm, beden eğitimi öğretmeni ikinci bölüm, öğrenen özerkliği ile ilgili bilgilerden ve son bölüm ise, öğretmen öz-yeterliği ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

### 2.1. Beden Eğitimi Öğretmeni

Karaküçük (2008), beden eğitimi öğretmenini; “Milli Eğitim temel ilkelerine uygun olarak gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif faaliyetleri yapan, yaptırın ve düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kişiler” olarak tanımlamaktadır.

Tamer ve Pulur (2001), ise beden eğitimi öğretmenini, “Öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilkeleri ve devrimlerine bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst olarak davranan kişi” olarak tanımlanmaktadır.

Beden eğitimi öğretmeni olabilmek için, üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulları ve spor bilimleri fakültelerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden dört yıllık lisans düzeyinde mezun olmak gerekmektedir. (Tokat, 2013).

Mesleki yetenek, kavramsal olarak meslek mensuplarının mesleğini iyi bir şekilde yapabilme gücü, bilgisi ve becerisidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor alanında gereken verimi sağlamak ve etkili olmak için, mesleki boyutların kapsamı ve özgünlüğü bilimsel bir şekilde belirlenmelidir. İyi bir öğretmen, gücünü toplumdaki, tamamen topluma yönelebilmesini başarabilen insandır. Bu nedenle bir öğretmen, mesleğine bağlı, pedagojik formasyonu olan, alan bilgisi ve genel kültüre sahip, öğrencilere rehberlik edebilme yeteneklerine sahip olmalıdır (Can, 1992). Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler, genel bir çerçevede ifade edilen öğretmen özellikleriyle örtüşmektedir. Ancak alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklara rastlanabilir. (Demirhan, 2002'den aktaran: Kaya, 2004).

### **2.1.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri**

Beden eğitimi öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler, öğretmen öğrenci ilişkisinde kuracağı bağ açısından önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi öğretmenin sahip olduğu fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal özellikleri öğrenciye verimli bir eğitim ortamı sağlaması için ve onlara örnek olması yönündende oldukça önemlidir. (Tamer ve Pulur, 2001).

### **2.1.2. Fiziksel Özellikler**

Beden eğitimi öğretmenleri okulda ya da okul dışında gerçekleştirilen spor müsabakaları sırasında öğrencilerle sosyal ilişki içinde bulunmaktadır. Çok çeşitli ilişkiler içinde bulunması nedeniyle, beden eğitimi öğretmenin sahip olduğu fiziksel görünümü öğrencilerin onları örnek almaları ve değer vermeleri açısından önemlidir. Beden eğitimi öğretmeni, sağlıklı beslenme, temiz ve düzenli olma gibi konularda öğrencilere örnek, hareketleri öğrencilere doğru ve düzgün bir şekilde gösteren ve öğreten birçok dalda başarılı bir rol model olmalıdır. (Tamer ve Pulur, 2001).

### **2.1.3. Zihinsel Özellikler**

Beden eğitimi öğretmenin sahip olduğu zihinsel özellikler hem öğretmenin kendisi hem de öğrenciler açısından önemlidir. Beden eğitimi öğretmeni faydalı ve etkili olacak bir şekilde organize olmalı aynı zamanda yönetim ile ilgili konularda düzen sağlayabilmelidir. Fikir ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade eden, analitik düşünebilen, sorunları çözme becerisine sahip olmalıdır. Etkili ve güncel bir beden eğitimi öğretmeni olmak için birçok alanda bilgili olması, bilgi ve düşüncelerini öğrencilerle paylaşması öğrenciler tarafından saygınlık kazanması açısından önem taşımaktadır. (Tamer ve Pulur, 2001).

### **2.1.4. Sosyal Özellikler**

Beden eğitimi öğretmeni mesleki kimliliğinin gerekliliğinden dolayı, insanlarla kolayca tanışabilen, uyum sağlayan, aktif ve çok yönlü kişilik özelliğine sahip olmalıdır. Beden eğitimi ve sporun sosyal amacı doğrultusunda, lider özelliklere sahip olan öğretmen, gurubu bir araya toplayarak plan yapmalı ve etkin bir öğrenim ortamı hazırlamalıdır. Bu süreçte, öğrencilerle konu ile ilgili bilgilerini paylaşmalı, onlara sevgi ve hoşgörülü bir şekilde rehberlik eden örnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. (Tamer ve Pulur, 2001).

### 2.1.5. Ruhsal Özellikler

Etkin ve verimli bir ders ortamının sağlanabilmesi için, beden eğitimi öğretmenin sabırlı, hoşgörülü, kararlı ve hayata uyum sağlayan, stresle kolaylıkla başa çıkabilen kişiler olması gerekmektedir (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi öğretmeni, kaybettiği bir yarışma sonucunda öfkeli bir tavrın aksine yenilgiye kolaylıkla uyum sağlayan, sakin, kendinden emin ve kararlı bir tavır sergilemelidir. Öğrenciler, güler yüzlü, pozitif, dengeli kişilik özelliklerine sahip, tarafsız ve adil, onlarla arkadaş olabilen, gerektiğinde espri yapan, yardımsever ve ön yargılı olmayan bir öğretmen profili görmek isterler (Nebioğlu, 2004).

Meb (2008) tarafından belirlenen beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler şu şekilde sıralanmaktadır:

“1. Öğretim sürecini planlama: Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecinin planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır.

2. Fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma: Bu alan; öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket becerilerini, kişisel uygunluk düzeylerinin farkında olmalarını, sağlıklı yaşama becerilerine ulaşmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler düzenleme ve bunları yaşam boyu sürdürebilme becerilerini kapsamaktadır.

3. Ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama: Bu alan; Atatürk’ün beden eğitimine ve spora verdiği değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma, ulusal bayramları coşkulu ve etkili biçimde kutlama uygulamalarını kapsamaktadır.

4. Gelişim performansını izleme ve değerlendirme: Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecinde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

5. Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma: Bu alan; beden eğitimi dersi öğretimin de 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı tören ve organizasyonları başta olmak üzere

tüm tören programlarının etkin olarak hazırlanması ve sunulması, ailelerle iş birliği, okulun kültür ve öğrenme merkezi olmasına yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

6. Mesleki gelişimi sağlama: Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecinin desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.” (<http://otmg.meb.gov.tr/alanbe.html>, Erişim Tarihi: 30 Mart 2017).

## **2.2. Öğrenen Özerkliği**

Özerklik, Türk Dil Kurumu (2017) sözlüğünde; “Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi veya bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması” şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim olarak ele alındığında, ilk olarak “Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma” İkinci olarak ise, “Kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu” olarak tanımlanmaktadır. (<http://www.tdk.gov.tr>, Erişim tarihi 3 Nisan 2017)

Özerklik kavramı incelendiğinde, “bağımsızlık, kendi kendini yönetebilme, kendi kendine karar verebilme” gibi kelimelerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak “özerklik, bireyin kendi yolunu bağımsız bir şekilde çizebilme yeteneği” olarak açıklanabilir. Eğer bir öğrencinin özerk olduğunu söylüyorsak bu durum, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yeterliliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Özerklik kavramı; “öz yönetimli öğrenme, öğrenen eğitimi, bağımsız öğrenme, dayanışma ve bireyselleşme” gibi kavramlarla ilişkilidir. Bu nedenle özerklik genellikle “öz düzenlemeli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öğrenen merkezli yaklaşım ve bağımsız öğrenme” gibi isimler de kullanılır (Mohamadpour, 2013).

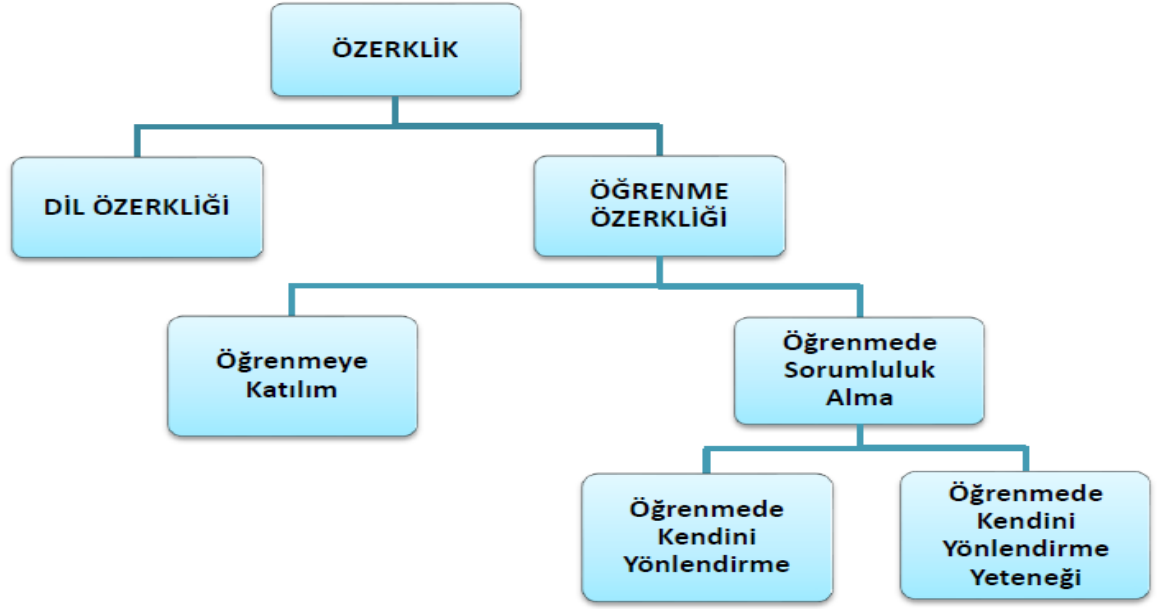
Son yıllarda, pasif öğrenmeyi gerektiren geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme taleplerini karşılamak için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yerine, öğrenciyi etkili bir şekilde öğrenme sağlamak için öğrenme ortamının ortasına yerleştirmek ve öğrenen özerkliğine daha fazla teşvik etmek önem kazandığı söylenebilir.

Holec (1981), üç farklı tanımdan yola çıkarak özerkliği; “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlamaktadır (Thanasoulas, 2000). Bu tanıma bakıldığında, öğrencinin rollerinin ne olduğunu bilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak özerklik, öğrencilere tamamen bağımsızlık kazandırdığı anlamına gelmez. İkinci tanımda ise, öğrenci içinde bulunduğu öğretim programına bağlı olan, onun getirdiği yükümlülükler doğrultusunda hareket eden pasif bir birey değil, içinde bulunduğu eğitim programına katkı sağlayan, öğrenimi ile ilgili kararlara katılan aktif bir bireydir. Bunlar göz önüne alındığında, öğrenci bilgiyi sadece tüketen pasif bir konumdan, öğrenmeye katkı sağlayarak bilgi ve çözüm üreten aktif konuma geçmektedir. Üçüncü tanımında ise, özerkliğin öğrenciye ait olduğudur. Öğrencinin kapasitesi ile özerk öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğu görülebilir. Özerk öğrenme öğrencinin bir niteliği olarak görülmektedir (Eker, 2010).

Holec (1981) özerk olunabilmesi için beş farklı şartı sıralamıştır;

1. “Öğrencilerin tamamen kendi başlarına çalıştığı durumlarda,
2. Özyönetimli öğrenmede uygulanan ve öğrenilen bir grup beceriyle,
3. Genel eğitim sebebiyle bastırılan doğuştan gelen yetenekle,
4. Kendi öğrenmeleri için öğrencilerin sorumluluk alıştırmaları yapmasıyla,
5. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönüne karar verebilmesi hakkını kullanarak” (Eker, 2010).

Holec’in aşağıdaki öğrenen özerkliği şeması öğrenen özerkliği kavramı ile ilgili soruların yanıt bulmasını sağlayarak öğrenen özerkliği konusuna açıklık getirmiştir.



Şekil 2.2. Öğrenen özerkliği şeması (Demirel ve Mirici, 2002) Öğrenen özerkliği şeması (Holec, 1994)

“Öğrenen özerkliği: Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme,

Öğrenmede sorumluluk alma: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları,

Öğrenmede kendini yönlendirme: Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği: Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır” (Demirel ve Mirici, 2002).

Benson (2001)’a göre, öğrenen özerkliği, bir kişinin potansiyeline ulaşip ulaşmadığını veya bu potansiyelin altına düşüp düşmediğini belirleyen en önemli konulardan biridir. Kişisel ve sosyal beklentiler ve sosyo-ekonomik koşullar bazı öğrencileri sınırlayabilir. Öğrenen özerkliği, öğrenme ve strateji eğitimi yoluyla elde edilmesi, öğrencilerin özerklik için ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirme yöntemleri olarak tanımlanmıştır (Dafei, 2007). Öğrenen özerkliği tanımında, Dafei (2007) öğrenen özerliğini kaygan bir kavram olduğu için tam olarak tanımlamak zordur şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenen özerkliği kazanmak için belli bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Öğrenciler genellikle öğrenme sürecini sorgulamadan, öğretmenlerin onlara gösterdiği şekilde bir yol izlerler. Öğrenen özerkliği söz konusu olduğu zaman öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk düşmektedir. Fakat öğrenen özerkliği tamamen öğretmen olmadan öğrenme demek değildir, öğrencinin daha fazla aktif olduğu bir süreçtir (Erbil Tursun, 2010).

Öğrenenler özerklikte ne bağımlı ne de bağımsız hareket edeler. Özerklik, tam anlamıyla kontrolsüz olmak ve tamamen özgürce hareket etmek yerine, yaratıcılık özelliklerini geliştirerek, bilinçli davranışlar sergileme yeteneğine sahip olmaktır.(Zoghi ve Dehghan, 2012).

Thanasoulas (2000), özerk öğrenenlerin sahip olduğu özellikleri şöyle sıralamıştır:

- “Kendi öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkındadırlar.
- Öğrenme sürecinde aktiftirler.
- Her ne pahasına olursa olsun hedef dilde iletişim kurmak için risk alırlar.
- Tahmin etme yetenekleri gelişmiştir.
- Öğrenme içeriğinin oluşturulmasına katılırlar.
- Aynı bir referans sistemine sahip hedef dili geliştirmek için hipotezleri gözden geçirip reddederler ve kuralları uygulamazlar.
- Hedef dile karşı hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler.”

Bu özellikleri belirlemede “öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, motivasyon” gibi faktörler etkilidir (Thanasoulas, 2000).

### **2.2.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar**

Benson (2001)’ın özerk öğrenen yetiştirmek, bu yaklaşıma katkı sağlamak ve özerk öğrenmenin geliştirilebilmesi için yapılacak yaklaşımlar aşağıda verilmiştir;

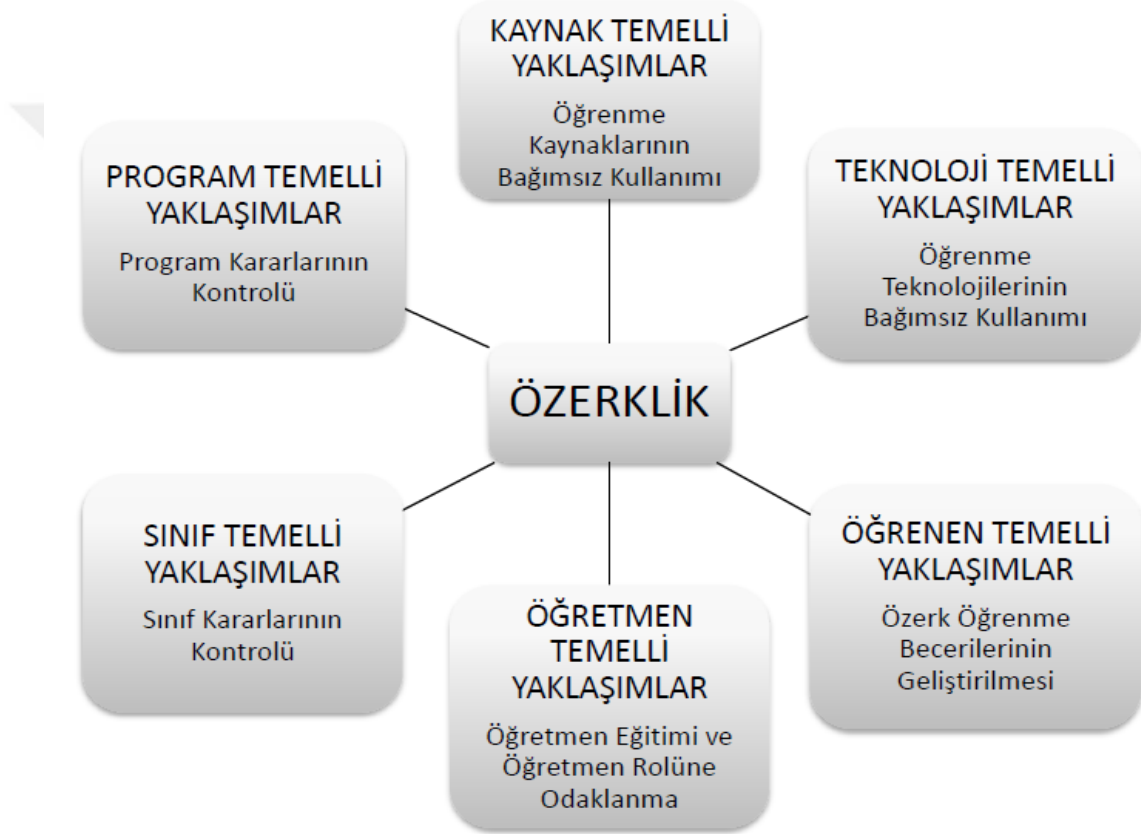
“ Kaynak temelli yaklaşımlar,

Teknoloji temelli yaklaşımlar,

Öğrenen temelli yaklaşımlar,



Sınıf temelli yaklaşımlar,  
Program temelli yaklaşımlar,  
Öğretmen temelli yaklaşımlar.”



Şekil 2.3 Öğrenen özerkliği ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki (Benson, 2001).

### 2.2.2. Kaynak Temelli Yaklaşımlar

Kaynak temelli yaklaşımlarda, öğrenme kaynakları ile bağımsız çalışma çok önemlidir ve öğrencilerin öğrenme planlaması, öğrenme materyalleri seçimi ve değerlendirilmesi üzerinde öğrencilere özerklik fırsatları sağlanmaktadır. Kaynak temelli yaklaşımlarda, öğrencilerin kendileri veya öğretmenleri tarafından sağladıkları kaynaklarla özerklik geliştirmeleri teşvik edilir. Bu nedenle öğrenen seçimi özerklik için bu yaklaşımda

merkezi bir konudur. Öğrenciler bu yaklaşımı kullanarak deney ve keşif yoluyla öğrenebilirler. Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirecek çok çeşitli fırsatlar sağlandığından, kaynak temelli bir yaklaşım öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde etkilidir. Bu yaklaşımda, öğrencilere kendi öğrenmelerini kontrol etme ve istedikleri şekilde kendi kendine çalışma yapma fırsatı verilmiş olmasına rağmen, akranları ve öğretmenleri ile işbirliğine dayalı öğrenme sürecine katılmak için çok fazla fırsatları olmayabilir (Benson, 2001).

### **2.2.3. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar**

Teknoloji tabanlı yaklaşımlar, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde kaynaklara erişmek için kullanılan teknolojilere odaklanmaktadır. Öğrenciler, öğrenirken teknolojiden faydalanabilsin diye internet ve bilgisayar destekli dil öğrenimi gibi öğrenme fırsatlarıyla desteklenir. Öğrenciler tarafından üretilen video ve klipler, etkileşimli videolar, yazım için elektronik ortamlar, e-posta yoluyla danışmanlık ve bilgisayar simülasyonları teknolojiye dayalı yaklaşımlara dahildir. Teknoloji tabanlı yaklaşımlar, öğrencilere çeşitli kaynaklarla bağımsız uygulama yapmayı izin vererek, öğrenen özerkliğini geliştirmesi bakımından diğer kaynak tabanlı yaklaşımlarla benzerdir (Benson, 2001).

### **2.2.4. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar**

Öğrenen özerkliğinde kaynak tabanlı ve teknoloji tabanlı yaklaşımların aksine, öğrenen temelli yaklaşımın odak noktası, öğrenen kontrolü için daha fazla fırsat sağlamaktır. Öğrenen merkezli yaklaşımların odak noktası, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini üstlenmelerine ve kendilerini öğrenenler olarak geliştirmelerine olanak verecek psikolojik ve davranışsal değişiklikler üzerine doğrudan durmaktadır. Öğrenen temelli yaklaşımda öğretim stratejilerinin öğretimi üzerinde durulmaktadır. Öğretim stratejilerinin kullanımının öğrenen özerliğini artırarak etkin bir şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Benson, 2001).

### **2.2.5. Sınıf Temelli Yaklaşımlar**

Öğrenen özerkliğinde sınıf temelli yaklaşımlarda, öğrenenlere destek ve işbirliği ortamında kendi öğrenmeleri için kendi kararlarını vermelerine yardımcı olacak fırsatlar sağlanmaktadır. Bu yaklaşımın temeli, sınıfta öğrenmenin planlanması ve

değerlendirilmesinde öğrencilerin de katılımını vurgulamaktadır. Öğretmenler, bilgi sağlamaktan çok öğrenme rehberleri ve kolaylaştırıcılar olarak işlev görürler. Öğrenenlerin öğrenme üzerindeki sahip olduğu kontrolün sonucunda, öğrenciler bağımsız hareket eder ve bu özgürlük seçiminin bir sonucu olarak özerklik geliştirebilir. Öğrenciler daha erken aşamalarda daha fazla sorumluluk almaya daha çok istekli olurlar (Benson, 2001).

#### **2.2.6. Program Temelli Yaklaşımlar**

Özerklikte program temelli yaklaşımlarda, bir bütün olarak program ve öğrenmenin kontrolünü genişletmek istenir. Öğrenci katılımı ilkesi, öğrenme planlamasına öğrencilerinde dahil olması gerektiği düşüncesiyle eğitim programı süreci oluşturulur. Öğrenci öğretmeniyle işbirliği yaparak program üzerinde durur. Eğitim programı sürecinde öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla birlikte öğrenme içeriği ve prosedürleri ile ilgili kararlara katılmaları beklenir. Bu yaklaşımın başarılı olabilmesi için öğrencinin öğrenme sürecindeki karar verme aşamalarının desteklenmesi gerekmektedir (Benson, 2001).

#### **2.2.7. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar**

Öğrenen özerkliğinde öğretmen temelli yaklaşımlarda öğretmenlerin mesleki gelişimi vurgulanmıştır. Öğretmenler artık bilgi aktarmaktan ziyade onların kimliği; kolaylaştırıcı, yardımcı, koordinatör ve danışmanlık yapmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerini başkaları ile özerk olarak planlama ve gerçekleştirme konusunda öğrencilere yardımcı olabilir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme konusundaki farkındalıklarını artırarak yeni beceriler kazanmasına ve öğrenmelerini değerlendirmelerine ve onların öğrenme stillerini ve stratejilerini belirlemelerine yardımcı olmak için eğitim verirler (Benson, 2001).

Benson (2001), tüm bu yaklaşımların hepsini uygulamada birleştğini, birbirinden ayrılmaz bir parça olduğunu, bir bütün olarak ele alındığında özerkliğe daha faydalı olacağını ve bu kavramın gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

### **2.2.8. Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen ve Öğrenci Roller**

Öğrenen özerkliğini destekleme sürecinde hem öğrenci, hemde öğretmenin üstlenmesi gereken rol ve sorumluluklar vardır.

### **2.2.9. Öğrenen Özerkliğini Desteklemede Öğrenci Roller**

Benson (2008), öğrenen özerkliğinde, öğrenci rolünün, “Öğrenciler kendilerini kişisel özerklik hedefine doğru ilerletmek için ne yapabilirler?” sorusuyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu soru öğretmen perspektifinde ele alınabilir ancak Benson, bu sorunun öğrencilerin kendi kendine sorabilecekleri bir soru olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Benson (2008)’ a göre, öğrenciler genellikle yaşantılarını özerk bir şekilde sürdürmeyi istedikleri ve özerkliğin, öğrenmelerine katkı sağlamasının ilgilerini çektiğini varsaymaktadır. Ayrıca, sorunun öğrencilerin kendisinden isteyeceği bir soru olarak görülebilmesi için, “Özerklik hedefim doğrultusunda öğrenmeye nasıl yardımcı olabilirim?” sorusunun tekrar edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Kişisel özerklik, kendi başına açık bir hedef olmaktan ziyade, çoğunlukla yaşam hedeflerine ulaşılabilmesi açısından bir koşul olduğu için sorunun garip gelebileceğini belirtmektedir. Öğrenciler genellikle özerk olmayı öğrenmekten çok, yaşam hedeflerine ulaşmak için öğrenmesi gereken şeyleri öğrenmekle daha fazla ilgilenmektedirler. Bununla birlikte, öğrencilerin özerklik perspektifleri, öğrenme ve yaşamla ilgili belirli deneyimler içinde her zaman bağdaştırılmaktadır (Benson, 2008).

Benson (2001), öğretmen merkezli eğitime alışmış öğrencilerin daha öğrenci merkezli öğrenim için psikolojik olarak hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin rollerini daha özerk bir sınıfta önemli ölçüde değiştirdikleri sonucuna varmak istemeyebilir. Öğrenen farkındalığı, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde çok önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Bu farkındalık sayesinde, öğrenciler öğrenme hedefleri belirleyebilir, öğrenme etkinliklerini planlayabilir ve uygulayabilir, uygun öğrenme stratejilerini seçebilir ve kullanabilir, ilerlemelerini izleyebilir ve aktif olarak öğrenme sürecine girebilir (Holec, 1981 akt; Little, 2004).

Holec (1985), öğrenenlerin ihtiyacı olacak bilgi ve beceri aşamalarını, geniş bir perspektifte anlatmıştır;

“ Hedef tanımlarken öğrenen;

- Uygulanılacak etkinliklerin kendi öğrenme hedeflerini tanımlamada yardımcı olacağını,
- Bu etkinlikleri çok genelde olsa tanımlama ve çözümlemesi gerektiğini,
- Kendine göre bir yöntem ve bunun alt basamaklarını oluşturmayı,
- Temel hedeflerini daha küçük hedeflere bölmeyi,
- Değerlendirme sonuçlarını yeni hedeflere dönüştürürken nasıl kullanacağını bilmelidir.

İçerik tanımlarken öğrenen;

- Hedeflerini öğrenilecek dilsel öğeler olarak ifade edebilmeli,
- Tüm öğrenme materyallerini toparlayabilmeli,
- Farklı hedeflerine göre topladığı materyalleri sınıflandırabilmeli,
- Materyallerin zorluk derecelerine yönelik karar verebilmelidir.

Materyalleri ve teknikleri tanımlarken öğrenen;

- Basılı ders materyallerinin hedeflerini belirleyebilmeli,
- Kendisine öğretilen öğrenme etkinliklerinin etkililik düzeyini değerlendirebilmeli,
- Her materyal ve yöntemin onu kullanana ve kullananın hedeflerine göre avantajlı ve ya dezavantajlı olabileceğini,
- Çeşitli kitap ve materyallerden faydalanarak kendi programını hazırlayabilmeyi,
- Okul içi veya dışı olsun, dilsel olsun olmasın her türlü öğrenme etkinliğinin faydalı olabileceğini akıldan çıkarmamak gerektiğini bilmelidir.

Öğrenme yerini ve öğrenme hızını tanımlarken öğrenen;

- Her öğrenenin diğerlerinden farklı olarak kendine uygun öğrenme koşulları olduğunu,
- Bu koşulları kendisinin belirlemesi gerektiğini,

- Öğrenme materyalinin içeriğine ve öğrenme etkinliklerinin türüne göre öğrenme hızının değişebileceğini ve bu hızı kendisinin ayarlayabileceğini bilmelidir.

Öğrenilenlerin değerlendirilmesinde öğrenen;

- Öz değerlendirmenin gerekli ve yeterli olduğunu,
- Kendi değerlendirme ölçütlerini belirlemeyi,
- Bu ölçütlerin değerlendirmenin belli bir açısına veya değerlendirmenin yapıldığı zamana göre değişiklik veya çeşitlilik gösterebileceğini ve gelişimini izleyebilmek için değerlendirmelerini kayıt etmeyi bilmelidir.”

### **2.2.10. Özerk Öğrencilerin Özellikleri**

Özerk öğrenciler, öğrenme hedeflerini belirleyebilen, öğrenmeleri gerektiğini bilen ve öğrenme hedeflerini öğretmenlerine paralel olarak nasıl formüle edilebilecekleri öğrenenler olarak tanımlanmaktadır (Dickinson, 1993). Dickinson'un özerk öğrencilere açıklamalarına ek olarak, bir grup öğrencinin özerklik algılarını üzerine bir araştırma yapan (Chan, 2001), özerk öğrencilerin bazı özelliklerini aşağıda tanımlamaktadır;

- Motivasyonu yüksek
- Hedef odaklı
- Meraklı bir zihne sahip (Örn. Sınıfta soru sormaya istekli olmak)
- İyi organize olan (Örn. Zaman yönetimi becerilerine sahip)
- Sıkı çalışan
- Dil öğrenmeye meraklı
- Öğrenmeye ilgili ve hevesli olan
- Etkin (Örn. Kişinin öğrenmesini geliştirmek için farklı yollar denemek)
- Girişken olan
- Standartlarını geliştirmek için her fırsattan yararlanan
- Esnek

Benson (2011), Özerk öğrencilerin özellikleriyle ilişkili olarak bazı yetkinlikleri şu şekilde listelemiştir;

- Sistemli / Disiplinli
- Mantıksal / Analitik
- Yansıtıcı / Kendinin Farkında Olan
- Meraklı / Açık / Harekete Geçen
- Esnek
- Birbirine Bağlı / İlişkilerde Yetenekli
- Israrlı / Sorumlu
- Atılgan / Olumlu Bir Benlik Kavramına Sahip Olan
- Bağımsız / Kendine Güvenen
- Yetenekleri Aranan / Bilgi Alan
- Bilgili / Öğrenme Konusunda Yetenekli
- Kendini Geliştiren / Değerlendirme Ölçütlerini Kullanan

Reinders (2010) özerk öğrencilerin özelliklerini, “ihtiyaçlarını belirleyebilen, hedeflerini belirleyebilen, kendi öğrenmesini planlayan, uygun kaynakları seçen, etkili öğrenme stratejileri seçen, stratejileri uygulayan, ilerlemeyi izleyen ve son olarak süreci gözden geçirip, değerlendiren kişiler” olarak tanımlamaktadır.

### **2.2.11. Öğrenen Özerkliği Desteklemede Öğretmen Roller**

Öğretmenin bakış açısı, öğrenmede özerklik üzerine literatürde çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Benson, özerk öğrenmede “kapasite ve durumsal özgürlük” boyutlarına odaklanmaktadır. İnsanların özerk olduğunu söyleyerek, onların hem özerk yaşamlarını sürdürme yeteneğinde olduğunu hemde bunu yapabilecek durumda olduğunu ifade etmektedir. Bir kişi diğerinden daha fazla özerkse, özerklik konusundaki göreceli kapasitesinden bahsetmek olasıdır ancak bir kişinin özerkliğinin "ihlal edildiğini" söylesek, özerkliğine dayanan bir durumda özgürlüğüne bazı kısıtlamalar getirildiği anlamına gelir. Özerkliğin anlamını öğretmen perspektifinden değerlendirmeye geldiğimizde, bu terminolojik nokta önem kazanmaktadır (Benson, 2008).

Benson, çoğu öğretmenin öğrenen özerkliği teoride iyi bir yaklaşım olduğunu ancak uygulamada idealist temellerle bağdaştığını düşünmektedir. Benson bu görüşü desteklemeyerek aşağıdaki nedenlere bağlı olarak bu durumu açıklamıştır;

- “Özerklik eğitim, psikoloji ve felsefi düşüncede hatırı sayılır bir gelenektir. Öğrenme psikolojisindeki araştırmalarla özerkliğin etkili öğrenme için gerekliliğine dair güçlü nedenler saptanmıştır.
- Dil eğitiminde özerklik kavramı teori ve uygulama seviyesinde iyi araştırılmış ve değişikliğe açık olduğu kanıtlanmıştır.
- Öğrenenlerin hem genel öğrenmede hemde dil öğrenimi alanlarında, öğrenmelerini kontrol altına alma eğilimleri olduğu ile ilgili kanıtlar özerklik kavramını desteklemektedir.
- Özerklik, öğrenme sürecinin çeşitli seviye ve yönlerini etkili bir şekilde kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır” (Benson, 2001).

Bu açıklamalardan yola çıkarak, özerkliğin etkili öğrenmenin bir parçası olduğu ve öğrenenin, öğrenme sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde yer alabileceğini göstermektedir.

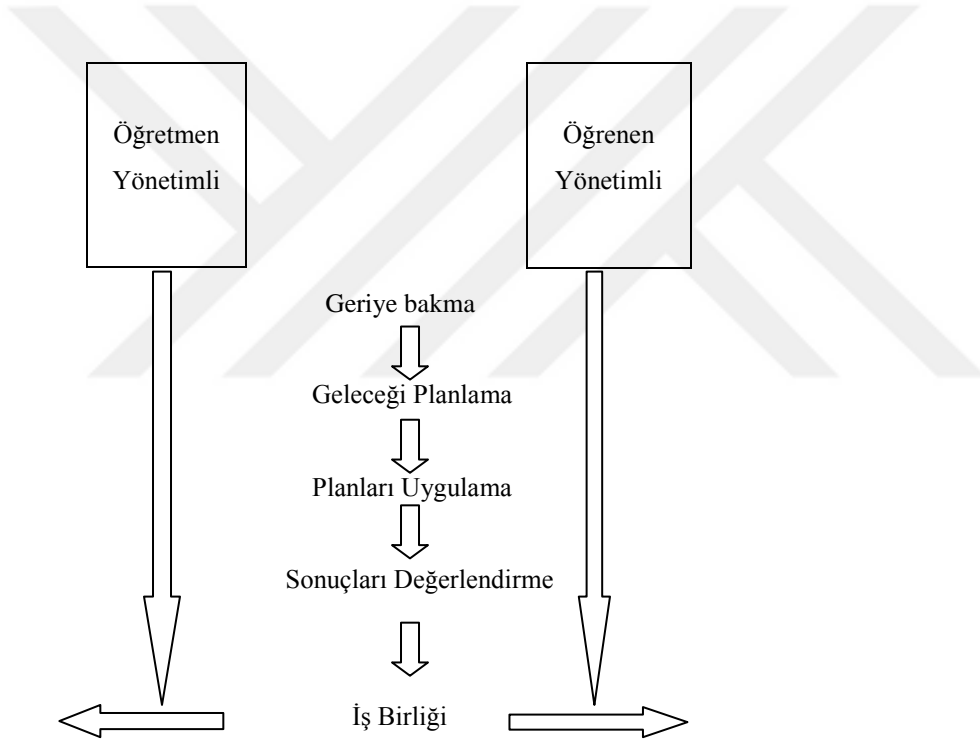
Benson (2001), bir öğretmenin öğrencilerin özerkliğini geliştirmesine yardımcı olabileceğini, fakat öğretmenin kolaylaştırmak için gerekli becerilere sahip olması gerektiğini aksi takdirde öğrencilere yardım etmekten ziyade hevesini de kırabileceğini belirtmektedir. Öğretmenler kendi öğrenen özerkliklerinden sorumludur. Öğretmenlerden öğrenen özerkliğini teşvik etmek için öğrencilere yardımcı olması ve onların becerilerini geliştirmesi beklenir, aksi takdirde öğrenen özerkliği sürecini başlatmada başarısız olurlar. Benson (2001) ayrıca, öğrencinin özerkliğinin, gelişimsel bir yetenek olması nedeniyle öğretmen özerkliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, mesleki bilgi ve özerkliğini geliştirdikçe, öğrenen özerkliğinin daha fazla olması beklenir.

Wolff (2009), öğretmenlerin sınıf ortamında özerklik ve sorumluluğu teşvik etmek için nelerin değişmesi gerektiğini kendi kendine düşünmelerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencileri harekete geçirici ve cesaretlendirici, kendilerini en iyi öğrenme tarzlarını keşfetmek için onlara rehberlik eden, işbirlikli öğrenme yoluyla anlamlı öğrenmeyi teşvik eden, onlara hata yapmaktan



korkmasından ziyade risk almalarına yardımcı olan, öğrenme için uygun koşullar oluşturarak, öğrenen özerkliğini geliştirmesi için alması gereken rolleri vurgulamaktadır.

Dam (2011), öğrenen özerkliğini, öğrenenlerin istediklerini istediği zaman yapan bunu yaparken kargaşa ortamı oluşturan bir durum olarak gördüklerini belirtir. Ancak eğitim ve öğretim kurumsal bir yapı içerisinde ve her yaş gurubunun seviyesine göre hazırlanan belli bir programa bağlıdır. Buna bağlı olarak, öğrenen özerkliği, öğretmen yönetimli öğretim ortamından öğrenen yönetimli ortama geçmekte olan bir yapı olarak tanımlanmaktadır.



**Şekil 2.4.** Öğrenen özerkliği geliştirme - sadeleştirilmiş bir model (Dam, 2011)

Bu bağlamda, öğretmenin özerklik sürecindeki sorumluluğu, öğrencinin öğrenme sürecinin planlamasında, planını uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenciyi teşvik etmek ve destek olmaktır (Dam, 2011). Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı özerklik desteği, öğrencilerin öğrenme bilincini önemsemesi ve bunun için çaba sarf etmesine değer vermek ve onların bu süreci benimsemesine yardımcı olmaktır. Bunu yapan öğretmenler, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve tercihlerine açıklık getirerek onları motive eder ve onlara yardımcı olmaktadır (Reeve ve Jang, 2004).



Yeterlik beklentisi ise, sonuçların üretilmesi için gerekli olan davranışın başarılı bir şekilde yürütülebileceğine olan inancı” olarak tanımlanmıştır. Kişinin yeterlik algısı, davranışı, sonuç beklentisi ve bunların sonucunda ortaya çıkan sonuç arasında güçlü bir etkileşim vardır. Yeterlik beklentisi, "Belirli bir görevde istenilen seviyede başarılı olmak için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğine sahip miyim?" m sorusudur. Sonuç (ürün) beklentisi, "Eğer beklenen seviyede görevi gerçekleştirirsem, bunun olası sonuçları nelerdir?" sorusudur. Yeterlik beklentisi, sonuç beklentisinin nasıl oluşacağına yardım eder.

Bu kavramlar doğrultusunda, ilk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya atılan öz-yeterlik, Bandura'ya göre, "İnsanların, kendi hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeylerdeki performansı (başarımı) üretme konusunda, kendilerine duydukları inanç" olarak tanımlanmıştır. Zimmerman (1995) ise öz-yeterlik kavramına "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları" şeklinde bir açıklama getirmiştir. Bandura (1997) ve Zimmerman (1995) öz-yeterlik kavramını "bir işle başa çıkabilmedeki yeteneğe ilişkin bireysel yargı" olarak açıklamışlardır. Ayrıca öz-yeterlik inancı, kişinin kendini nasıl hissettiği, ne düşündüğü, davranışları ve kendilerini harekete geçirmede etkili olan gücü belirler (Bandura, 1994). Diğer birçok araştırmayla desteklenen ve kullanılan öz-yeterlik inancı; Bıkmaz (2004) tarafından "Bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir". Kurbanoğlu (2004) ise, öz-yeterliği; "Kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı" olarak tanımlamıştır. Tschannen- Moren ve Hoy (2001) ise, öz-yeterliği "Kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri" olduğunu belirtmişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak öz-yeterlik, kişinin olası bir durum karşısında kendi performansına yönelik algısı olarak tanımlanabilir.

Bandura (1977) öz-yeterlik sahibi bireylerin daha önemli görevlerde yer alma, başarısızlık karşısında yılmayıp, hayatına devam etme, hedeflerini büyük tutup başarılı olan ve stratejik düşünme becerisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Aynı

zamanda, öz-yeterliği, farklı şartlar altında, bireyin kendi kapasitesine olan inancıyla ilgili olduğunu belirtmektedir.

Bandura'ya göre öz-yeterlik inancı, dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar (Yavuzer ve Koç, 2002);

1. Performans Başarıları: Bireyler, hedefleri doğrultusunda bir işi başarırlarsa, benzer işlerde başarılı olacaklarını düşünürler. Bireyin bu başarıları ona sunulmuş bir ödöl gibidir ve gelecekte benzer durumlarda bireyin motivasyon seviyesini yükseltir.

2. Dolaylı Yaşantılar: Bu tür yaşantılar kişinin çevresindeki başarılı insanları gözlemlemesine dayanır. Başkalarının tecrübe ettiği davranışlar gözlemlenerek, kişi başarılı olma beklentisi içine girer.

3. Sözel İkna: Herhangi bir durum da kişiye verilen öğüt ve tavsiyeler, kişinin var olan düşüncesinin farklılaşmasına, kişinin cesaretlenmesine ve öz-yeterlik inancının değişmesine sebep olabilir.

4. Duygusal Durum: Kişinin davranış sırasında kendini psikolojik açıdan iyi hissetmesi, girişimde bulunmasını kolaylaştırarak, öz-yeterlik inancını artırır.

Bandura (1994)'ya göre bireyin tüm yaşamı süresinde öz-yeterlik inancını etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Bunlar;

1. Kişilik Algısı: Yeni doğanlarda “öz” kavramı oluşmamıştır. Bu nedenle yeni doğan bebekler, bir ihtiyacı yada sıkıntısı olduğunda bu durumu farklı şekillerde göstermeye çalışılırlar. Örneğin, bir bebeğin karnı acıktığında ağlaması açlığa verdiği tepkidir. Bebeğe süt verilmez ve açlık ihtiyacı karşılanmazsa, bebek farklı yöntemler dener. Bu denediği yöntemlerde istediği sonucu elde ederse, yaşamın ileriki dönemlerinde, sağlıklı bir öz kavramı oluşturmakta başarılı olurlar.

2. Aile Etkisi: Bireyler, fiziksel, zihinsel, ruhsal ve dil özelliklerini geliştirmeleri için aileden gördüklerini dikkate alarak, uygularlar. Bu süreçte çocuğun oynadığı oyunlar çok önemlidir. Çocuk bu tür kavramları aileden öğrenir ve çocuğun öz-yeterliği gelişirken, ailenin sunduğu imkan ve olanaklar büyük önem taşımaktadır.

3. Arkadaş Çevresi: Bireyin yaşamında, ailenin etkisinin büyük olduğu kadar arkadaşları da önemli yer tutmaktadır. Bireyin sosyalleşmesinin ve ilişkilerde deneyim kazanması için arkadaş çevresine ihtiyacı vardır. Birey arkadaş seçerken, kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda, arkadaş çevresini kendisi seçmelidir. Aile veya başkaları tarafından seçilen arkadaş çevresi bireyin öz-yeterliğini olumsuz etkileyebilir.

4. Okul Etkisi: Bireyin en çok zaman geçirdiği yer okuldur. Okul bireyin bilişsel yönlerinin yanında sosyal ve psikolojik açıdanda bireyi geliştirmektedir. Okul bireye kişilik özellikleri kazandırarak, bunun ne kadar kazanılıp, kazanılmadığını değerlendirir. Okuldaki birçok unsur, bireyin öz-yeterliğinin oluşması için etkilidir. Birey, bu dönemde başarılı olma inancını keşfeder ve akademik öz-yeterlik inancı gelişmeye başlar. Akademik öz-yeterliğin diğer birçok öz-yeterlik alanını da etkileyeceğini düşünürsek, bireyin okul dönemi, öz-yeterlik gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

### **2.3.1. Öğretmen Öz-yeterliği**

Öğretmek, öğrenme süreçlerinde arzulanan hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak için bilginin yaratıcı bir şekilde uygulanmasını gerektiren karmaşık bir yetenektir. Öğretmenin öz-yeterlik inançları öğrenme ortamındaki davranışlarıyla ilişkili olduğu için, öğretmen öz-yeterliği, altında yatan birçok sebebi olan bir kavramdır.

“Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz-yeterlik inançları” ya da “algılanan öğretmen öz-yeterliği” olarak adlandırılan öz-yeterlik, öğrenme gücü çeken ve motive olmayan öğrencilerde dahil olmak üzere, öğrencinin istenen sonuçları ortaya çıkarma yeteneğinin bir yargısı olarak tanımlanmaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmen öz-yeterlik inancını, “Bir öğretmenin, öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır. Denzine ve ark., (2005)’na göre öğretmen öz-yeterliği, “Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme başarılarını yükseltmek için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenekleri ile ilgili algılarıdır”. Bu tanımlar doğrultusunda, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğretime daha fazla yatırım yapar, hedef koymada daha fazla çaba sarf eder ve karşılaştığı engellerde daha fazla ısrarcı olurlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bununla birlikte, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenin kendisine başarılı bir şekilde deneyim kazandıran döngüsel

bir yapısı vardır. Bu olumlu deneyimler, öz-yeterlik inançlarını güçlendirir, ancak olumsuz deneyimlerle terside mümkündür (Tschannen-Moran ve ark., 1998). Öğretmen-öz-yeterlik inançları birçok eğitim çıktısı ile ilişkili olmasına rağmen, alanında anlam ve ölçümü bakımından bu kavram tartışılmaktadır. Öğretmenin öz-yeterlik inançlarının anlam ve ölçümü ile ilgili tartışma, iki araştırma zincirine dayanmaktadır. Bunlar; Rotter'ın sosyal öğrenme kuramı ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramıdır. Teorik olarak, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için ortaya atılan iki öge, öğretmenlerin kontrolün kendilerinden bağımsız olduklarını yani dışsal olduğunu veya içsel olarak denetimi kontrol ettiklerine inandıklarını ortaya koymaktadır. Rand'ın 1.maddesini kabul eden öğretmenler, "Bir öğrencinin motivasyonu ve performansının çoğu kendi yaşadığı çevreye bağlı olduğundan öğretmen, öğrencinin öğrenmesi için daha fazlasını yapamaz." diyerek, ırk, yaş, cinsiyet, aile ve okul koşulları gibi dış etkenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğuna inanmaktadır. Dış faktörlerin güçlü olduğu gösteren bu madde, öğretmenlerin, öğrenci performansına katkısıyla kıyaslandığında, "Genel Öğretim Yeterliği" olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Rand'ın 2. maddesini kabul eden öğretmenler, "Gerçekten gayret sarf edersem, en zor yada motive olmayan öğrencilere bile ulaşabilirim" aynı zamanda, öğrencilerin öğrenmede zorlanmalarına veya motive olmamalarına bakılmaksızın, öğrenmeyi gerçekleştirecek yetenekleri konusunda daha çok fikir sahibi olurum." düşüncesini savunan öğretmenler ise, öğrencilerin performansına katkıda bulunma sorumluluğunu iç faktörlere bağlarlar. Bu madde, davranışların kontrolünde, kişisel inançlar hakkında fikir verdiği için "Kişisel Öğretim Yeterliği" olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Guskey ve Passaro, 1994). Bununla birlikte, kişisel öğretim yeterliği inancı, öğrencilerin mesleki bilgisi, kişisel deneyimleri gibi özelliklerinin öğrencinin başarılı olması üzerinde etkili olacağına inanılmaktadır. Buna karşın, genel öğretim yeterliği inancı, öğrencinin okul ortamı, kültürel farklılıklar ve cinsiyet gibi özellikleri değerlendirildiğinde öğrencinin başarılı olmasının zor olduğunu yada değişmesinin imkansız olduğuna inanılmaktadır (En-Chong, 2004).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmenin bağlı, ısrarcı ve heyecanlı olmasının öğretmenin öz-yeterlik inancıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmen öz-yeterliğinde ilk aşama öğretmenin, öğretme için gerekli donanım ve

yeteneğe sahip olduğuyula ilgili inançlarıdır. İkinci aşama ise, öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencinin başarısını arttırabileceğine yönelik inancıdır (Akar, 2011). Bunlardan yola çıkıldığında, öz-yeterlik inancı, hem öğretmeni hem de öğrenciyi önemli ölçüde etkileyen bir kavramdır. Eğer öğretmenin öz-yeterliği yüksek olursa, öğrenciyi destekleyerek pozitif bir algı yaratır. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkisi gelişerek, öğrenciler öğretmeninden daha fazla yararlanabilir.

Öz-yeterliği yüksek öğretmen, öğrenciye rol model olur ve öğretmenin pozitif tutum ve davranışları sayesinde öğrencilerde öğretmeninde gözlemlediği bu kişilik özelliğini geliştirmek için çaba sarf edecektir. Bunun sonucunda, öz-yeterliği yüksek öğrenciler yetişerek, toplumda yer almalarına olanak sağlayacaktır (Yılmaz, 2007).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve farklı öğretim stilleri kullanarak daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ederler. Öğretmen öz-yeterliği düşük olan öğretmenler ise, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını pek fazla düşünmeden, daha çok öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışını benimserler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Mesleki öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin özelliğini şu şekilde özetlemiştir;

- “Eğitim ve öğretimde çok gayret gösterirler,
- Önemli öğretimsel kararları net ve hızlı alırlar,
- Öğretme işlevinde daha istekli ve coşkulu davranırlar,
- Yeni fikirlere ve öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
- Eğitim programlarını yürütmeye ve program hedeflerine ulaşmada daha başarılıdırlar,
- Herhangi bir öğretimsel durumda daha az stresli olurlar,
- Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciyi suçlayıcı davranışlardan kaçınır” (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bu özelliklere sahip olan öğretmenler, öğretmeye hevesli, pozitif bir ortam yaratan, güncel ve iletişim becerileri yüksektir. Dersi eğlenceli bir şekilde işleyerek, öğrenciler

tarafın sevilir ve öğrencinin ders içindeki motivasyonunu ve katılımını artırır (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmenin sorumluluğunda, öğrencilerin öz-yeterlik inancını güçlendirmek için, öğretme-öğrenme adına yapılabilecek tavsiyeler verilmiştir;

- “Öğretmenler öğrenciler için iyi model olmalıdır.
- Çocuğun sınıfta seçilen bir modelin kendine benzer öğrenme yetenekleri olduğunu inanmasını sağlamak için sınıfta akran grupları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler çocukların öğrenme konusunda öz-yeterlik kazanmalarını destekleyen ve güçlendiren öğretim yöntemlerini kullanmalıdır.
- Duygusal olarak güvenli ve öğrencilerde öğrenme ve başarıma isteği yaratacak güdülenme ilkelerinin vurgulandığı öğrenme ortamları yaratılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere verecekleri görevleri belirlerken bunların çok zor ve kaygı verici olmasından kaçınmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere verdikleri görevlerde gösterdikleri performansa ilişkin sık sık geri bildirim vermelidirler.
- Akademik özyeterlik inancı düşük olan öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için öğrencilere seçenek sunulmalı ve bunlar sözel olarak vurgulanmalıdır.
- Öğrencilerin okuldaki davranış problemlerinin nedenleri araştırılırken onları öz yeterlik inançlarına ilişkin bilgilerde kullanılmalıdır.
- Öğretmenler ve anne babalar, çocuklarının gerçekçi, onlar için önemli ve uzak hedeflerle bağlantılı yakın hedefler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar” (Bıkmaz, 2006).

### **2.3.2. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Öğrenen özerkliği ve öğretmen öz-yeterliği ile yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

### **2.3.3. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Öğrenen özerkliği, eğitim sistemine yeni bir nefes getiren bir kavramdır, bu kavramın eğitim sistemindeki önemi tüm dünyada günden güne artmaktadır. Öğrenen özerkliği



eğitimin nedeysede her alanında uygulanmaya başlanmıştır. Yurt içi ve yurt dışında hem öğretmen hemde öğrencinin öğrenen özerkliği destekleme algısı üzerinde yürütülen nitel, nicel ve karma birçok çalışma yapılmıştır. İlk olarak yurt içinde yapılan çalışmalara değinilmiştir.

Oğuz (2013)'un çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretimde 492 öğretmenin öğrenen özerkliği davranışı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Sonuçlara göre, Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışının gereklili ve sergileme görüşleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Cinsiyet, okul türü ve branşlara göre farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışını gerekli görmekte fakat yeterli düzeyde sergilememektedirler.

Oğuz ve ark., (2014)'ı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 248 öğretmenin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını “yüksek düzeyde” gerekli bulmakta, ancak bu davranışları “orta düzeye yakın” sergilemektedir. Öğretmenler, en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özkal ve Demirkol, (2014) ilkokul ve ortaokullarda görev 452 öğretmenin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşlerini, cinsiyet, branş, kıdem, resmi ve özel okulda görev yapma durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit etmiştir. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermezken, cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Güvenç ve Güvenç (2014) branş ve kıdeme göre 178 matematik, fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik desteğinin orta düzeydedir. Etkileşimci öğretmenlerin, öğrenen özerkliği destekleme davranışları daha yüksek bulunmuştur.

Alkın Şahin ve ark., (2015) 174 sınıf öğretmenin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını incelemiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleme davranışı orta düzeydedir. Öğrenen özerkliğini destekleme ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Özerklik destekleme davranışı sadece kıdeme göre duygu ve düşünce boyutunda farklılık gösterirken, diğer boyutlarda herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Eren (2015) 415 ortaokul İngilizce öğretmenin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerini öğrencilerin yaş, cinsiyet ve kıdemlerine göre incelemiştir. Sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışını destekledikleri görülmektedir. 22-26 yaş aralığındaki öğretmenlerin özerkliği daha fazla desteklemektedirler. Bununla birlikte, en düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin özerklik destekleme davranışı daha yüksek bulunmuştur.

Özçelik (2015) Fransız dili öğrenim gören 202 öğretmen adayının dil öğrenimi açısından öğrenen özerkliği davranışlarını incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmen adayları, özyönetim için hazırlık, dil öğrenme de özerk çalışma, öğretmenin rolü; açıklama, denetleme, dil öğrenme etkinlikleri, amaç, değerlendirme ve diğer kültürel alt boyutlarında kendilerini “özerk”, sınıfın, öğretmenin önemi, içerik seçimi ve değerlendirme, motivasyon alt boyutlarında “tarafsız” oldukları belirlenmiştir.

Taş (2016) 68 fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada; cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve mezuniyet alanı arasında anlamlı bir fark bulunmazken, özerkliği gerekli göremesi ve sergilemesi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiye rastlamıştır.

Uşun ve ark., (2016) 51 sınıf öğretmeni ve 162 ortaokul branş öğretmenin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmenler öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli bulmaktadır. Cinsiyet ve öğretmenin görev yaptığı öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışında branşlara göre farklılıklar görülmektedir.

Yılmaz ve ark., (2016) 338 ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşüktür. Öğretmenler, özerklik desteği alt boyutları arasında en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Nguyen ve Gu (2013) öğrenen özerkliğini geliştirmede strateji tabanlı eğitimin etkisini araştırmışlardır. Deney gurubunu 37 öğrenci, iki kontrol gurubunu ise 54 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Deney gurubuna üst biliş eğitim paket programı olan, akademik yazma programı dahil edilmiştir. Bunun sonucunda, deney gurubundaki öğrenciler, iki kontrol gurubundaki öğrencilerden planlama, gözleme ve değerlendirme becerilerini daha fazla geliştirmişlerdir. Planlama en çok uygulanan beceri olmuştur, ardından gözleme ve değerlendirme onu takip etmiştir. Genel olarak, göreve özgü meta bilişsel kendini düzenleme de strateji tabanlı eğitim, hem öğrenme hem de yazma becerilerinde öğrenen özerkliğini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Scott ve ark., (2015) İngiltere'deki bir üniversitede biyoloji öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencinin öğrenen özerkliğinin üniversite ilerledikçe arttığını dile getirmiştir. Azınlık bir gurup ise, önceden var olan değişkenlerin daha önemli olduğunu ve gurup olmayan bireylerin öğrenen özerkliğinin farklı olabileceğini ileri sürmüşlerdir ve üniversiteden önceki bireysel tecrübelerin daha önemli olduğunu, olgun öğrencilerin 18-20 yaş gurubundaki öğrencilerden daha özerk olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlardan yola çıkılarak 4. sınıf biyoloji öğrencilerine öğrenen özerkliği ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenen özerkliğinin üniversitede zaman geçtikçe arttığı fakat, olgun öğrencilerin genç öğrencilerden daha özerk olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aliponga ve ark., (2015) Japonya'da lise ingilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği algılamaları ve öğrenen özerkliğiyle ilgili güncel öğrenme durumlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Özellikle, öğrencilerin öğrenme sorumlulukları, öğrencilerin özerklikle ilgili görevlerini yerine getirebilme yetenekleri ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında

yaptıkları etkinlikleri araştırmışlardır, Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine çok fazla katılma eğilimi göstermediklerini belirtmiştir.

Liu (2015), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği ve motivasyon ile ilgili araştırmasında, Sonuçlara göre, öğrenciler sorumluluk alma bakımından yeterli düzeyde özerkliğe sahip olduğunu belirtmiştir, fakat sınıf içi ve dışında öğrenme faaliyetlerine katılma konusunda yetersiz düzeyde özerklik seviyesine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Farklı motivasyon seviyelerine sahip olan öğrencilerin, öğrenen özerkliğinin üç yönüyle de anlamlı farklılıklara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Motivasyon ve özerkliğin yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu belirtilmiştir.

#### **2.3.4. Öğretmen Öz-yeterliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Mirzeoğlu ve ark., (2007) devlet okullarında görev yapan 241 beden eğitimi öğretmeni, 96 öğretim elemanı ve beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan birinci sınıf 142, dördüncü sınıf 165 öğretmen adayları olmak üzere toplam 644 kişinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri farklı değişkenlere göre incelemiştir. Sonuçlara göre, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğretmen adayları açısından anlamlı bir fark tespit edilmezken, öğretim elemanları ve beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlilikleri cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin mesleki özyeterlilikleri deneyime göre bir farklılık göstermemektedir.

Kafkas ve ark., (2010) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan 130'u kadın, 217'si erkek olmak üzere toplam 347 beden eğitimi öğretmen adayının öğretmen öz-yeterliliği algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, cinsiyet, lisanslı spor yapma ve lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklara rastlamıştır. Ayrıca öz-yeterlilik ve mesleki kaygı durumları arasında orta düzeyde korelasyon olduğunu tespit etmiştir.

Bümen ve Özaydın (2013), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 32 öğrenciye her öğretim yılının ve mesleğe başladıkları ilk yılın sonunda öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğini uygulamıştır. Sonuçlara göre, lisans eğitimi arttıkça ve öğretmenlik yılının sonunda, öğretmen öz-yeterlilik düzeyi artmaktadır.

Ekinci (2013), mzık, resim ve beden eğıtımı bölümlerinde öğrenim gören 224 ğretmen adayının öz-yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığı çalışmada, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ve ğretmen adaylarının % 75'inin zyeterlilik düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Eker (2014), ilkokulda görev yapan 278 sınıf öğretmeninin öz-yeterlik inancının belirlenmesi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin ğrencileri derse aktif katılımını sağlamaları orta düzeyde yeterli, ğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik inanç düzeylerinde ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 362 öğretmenin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmada, iki kavram arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yağcı ve Aksoy (2015) 6 farklı üniversitede mzık ğretmenliği bölümündeki 493 ğretmen adayının akademik öz-yeterliği ile ğretmen öz-yeterliğini incelediği çalışmada, ğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Aynı zamanda iki kavram arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016), 192 ğretmen adayının öz-yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada, ğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının "yeterli" düzeyde olduğu; fakat "oldukça yeterli" düzeyinde olmadığı gözlemlenmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Dş ve zdemir Doğan(2016) ortaokulda görev yapan 217 öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları incelediği çalışmada, öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz-yeterlik algıları yüksek olup, cinsiyete, branşa ve sınıf mevcuduna göre

değişmemektedir. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ödüllere ve almış oldukları disiplin cezalarına göre değişiklik göstermektedir.

Dadandı ve ark., (2016) 677 öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları, mesleki kaygıları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki farklılıkları incelediği araştırmasında, Üç kavram arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumları bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bütün bu çalışmalar dahilinde, Türkiye’de öğretmenler üzerinde yapılan, öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar ve mesleki öz-yeterlik algılarını inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır. Güvenç (2011), 126 sınıf öğretmeni üzerine yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, özerklik destekleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği, mesleki öz-yeterlik algılarının ise olumlu olduğu ve kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir. Diğer çalışma ise, Akçil ve Oğuz (2015) tarafından 254 fen bilgisi öğretmenin öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ve bunları çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Alan yazın taramasında beden eğitimi öğretmenleri üzerinde öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik konularını birlikte ele alan bir çalışmasına rastlanmamıştır.

### 3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın problemi, alt problemler, hipotez, araştırmanın evreni ve örnekleme, sınırlılıklar, veri toplama araçları ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama araştırmaları, “Geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Araştırmacı burada var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında bilgi vermeye çalışır.” (Karakaya, 2009).

#### 3.1.1. Araştırmanın problemi

“Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” Bu problemi çözmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

#### 3.1.2. Alt problemler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

### **3.1.3. Hipotez**

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmaktadır.

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır.

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşmaktadır.

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algıları alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre farklılaşmaktadır.

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişki vardır.

### **3.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Antalya ili merkez ilçelerinde ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

### **3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

2016-2017 öğretim yılında Antalya ilinin merkez ilçelerinde (Konyaaltı, Muratpaşa, Kepez) devlet (N=342) ve özel (N=144) olmak üzere toplam 486 adet ortaokul ve lise bulunmaktadır. Bu araştırmanın evrenini 486 adet okulun devlet (N=447) ve özel



okullarında (N=277) görev yapan toplam 724 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen devlet (302) özel (91) ortaokul ve liselerde görev yapan yaşı ( $\bar{X}$  yaş=36.11±7.60) ve mesleki kıdemleri ( $\bar{X}$  mesleki kıdem=10.81±7.46) olan toplam 393 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ölçekler, yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Araştırmada gönüllük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel betimsel istatistikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3.1’de, araştırmaya katılan toplam 393 beden eğitimi öğretmenin %42.12 (166)’ı kadın, %57.8 (227)’ si erkeklerden oluşmaktadır. Okulların %76.8 (302)’si devlet, %23.12 (91)’i de özel okuldan oluşmaktadır. Kıdeme bakıldığında, %48.3 (190)’ı 1-9 yıl, %35.9 (141)’i 10-19 yıl, %15.8 (62) ‘si 20-36 yıl deneyime sahiptir. Alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumu %14.8 (58) ‘i katılmadım, %85.2 (335)’i katıldım olarak görülmektedir. Öğretim kademesi incelendiğinde, %65.1 (256)’sı ortaokul, %34.9 (137)’si lise de görev yapmaktadır..

**Tablo 3.1.** Öğretmenlere yönelik tanımlayıcı istatistikler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	166	42.2
	Erkek	227	57.8
Okul türü	Devlet	302	76.8
	Özel	91	23.2
Kıdem	1-9yıl	190	48.3
	10-19yıl	141	35.9
	20-36yıl	62	15.8
Hizmet içi kursa katılma durumu	Katılmadım	58	14.8
	Katıldım	335	85.2
Öğretim kademesi	Ortaokul	256	65.1
	Lise	137	34.9

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği (Learner Autonomy Support Scale)”, “Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (Teachers’ Sense of Efficacy Scale)”ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişiler Bilgiler Formu” ile toplanmıştır.

#### 3.3.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği (Learner Autonomy Support Scale)

Oğuz (2013) tarafından öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi görüşlerini ölçmek amacı ile geliştirilen ölçek, davranışların gereklilik ve sergilenme derecesi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Öğretmenler bu iki kısımda yer alan davranışların gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirttikten sonra aynı davranışları ne ölçüde sergilediklerine ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Öğrenen özerkliği destekleme davranışları ölçeği 16 maddeden oluşan beşli likert tipi (her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok az, hiçbir zaman) bir ölçektir. Ölçek üç alt boyuta sahiptir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı geneli için, gereklilik  $\alpha=0.89$ ; sergilenme  $\alpha=0.92$ 'dir. Gereklilik boyutunda yer alan duygu ve düşünce desteği (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. madde) için  $\alpha=0,85$ , öğrenme süreci desteği (8, 9, 10, 11, 12. madde) için  $\alpha=0,76$  ve değerlendirme desteği (13, 14, 15, 16. madde) için  $\alpha=0,88$ 'dir. Sergileme boyutundaki duygu ve düşünce desteği  $\alpha=0.88$ , öğrenme süreci desteği  $\alpha=0.80$  ve değerlendirme desteği  $\alpha=0.86$ 'dır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları ise “gereklilik” AGFI değeri .89, GFI değeri .92, CFI değeri .97 ve RMSEA değeri .064 modelin uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir. “Sergileme” için uyum iyiliği değerleri, AGFI değerinin .86, GFI değerinin .90, CFI değerinin .97, RMSEA değerinin .077 ve SRMR değerinin .052 olduğu belirlenmiştir. Ölçek ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde uygulanmış (Oğuz, 2013) geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Bu araştırmada, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı gereklilik için, ölçek toplamında  $\alpha=0.92$ , duygu ve düşünce desteği  $\alpha=0.84$ , öğrenme süreci desteği  $\alpha=0.81$ , değerlendirme desteği  $\alpha=0.88$ 'dir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı

sergileme için ise, ölçek toplamında  $\alpha=0.91$ , duygu ve düşünce desteği  $\alpha=0.83$ , öğrenme süreci desteği  $\alpha=0.80$ , değerlendirme desteği alt boyutunda  $\alpha=0.85$  olarak bulunmuştur.

### **3.3.2.Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale)**

Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarını ölçmek amacı ile Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve öğretmen adayları üzerinde Türkçe uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan 24 maddelik liket tipi bir ölçektir. Ölçek öğrenci iletişimi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22.madde) için 82, öğretim stratejilerinde öz-yeterlik (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24. madde) için .86 ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21. madde) için 84 ve ölçeğin geneli için, .93 olarak hesaplanmıştır.“Ölçek için ön uygulama yapılmasına gerek görülmemiş, ölçeğin uygulama grubundan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ( $\chi^2=393.57$ ), serbestlik derecesi (df=249, p=0.00) oranının  $\chi^2/df=1.45$ ; RMSEA= 0,077; CFI=.90; GFI=.91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde test korelasyonlarının .50 ile .71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddeler dokuzlu derecelemeye göre hazırlanmış ve “1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5= Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli” şeklinde derecelenmiştir.

Bu araştırmada, öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.95$  (24 madde), öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik  $\alpha=0.88$ , öğretim stratejilerinde öz-yeterlik  $\alpha=0.90$ , sınıf yönetiminde öz-yeterlik  $\alpha=0.89$  olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyimi, okul türü, alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumu ve görev yaptıkları öğretim kademesi bilgileri alınmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin örneklem grubuna uygunluğunun test edilmesi amacıyla AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde kişisel bilgiler için betimsel istatistik yöntemleri olarak, frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip, göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Yapılan testte öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği (SW=.925, p=.000; p<.05), öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışının sergilenmesi (SW=.925, p=.000; p<.05), öğretmen öz-yeterliği (SW=.928, p=.000 p<.05 ), puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi, Wilcoxon Signed Ranks Testi, çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis-H testi ve değişkenler arasındaki ilişkilerde Spearman Brown Korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Veriler, SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## 4. BULGULAR

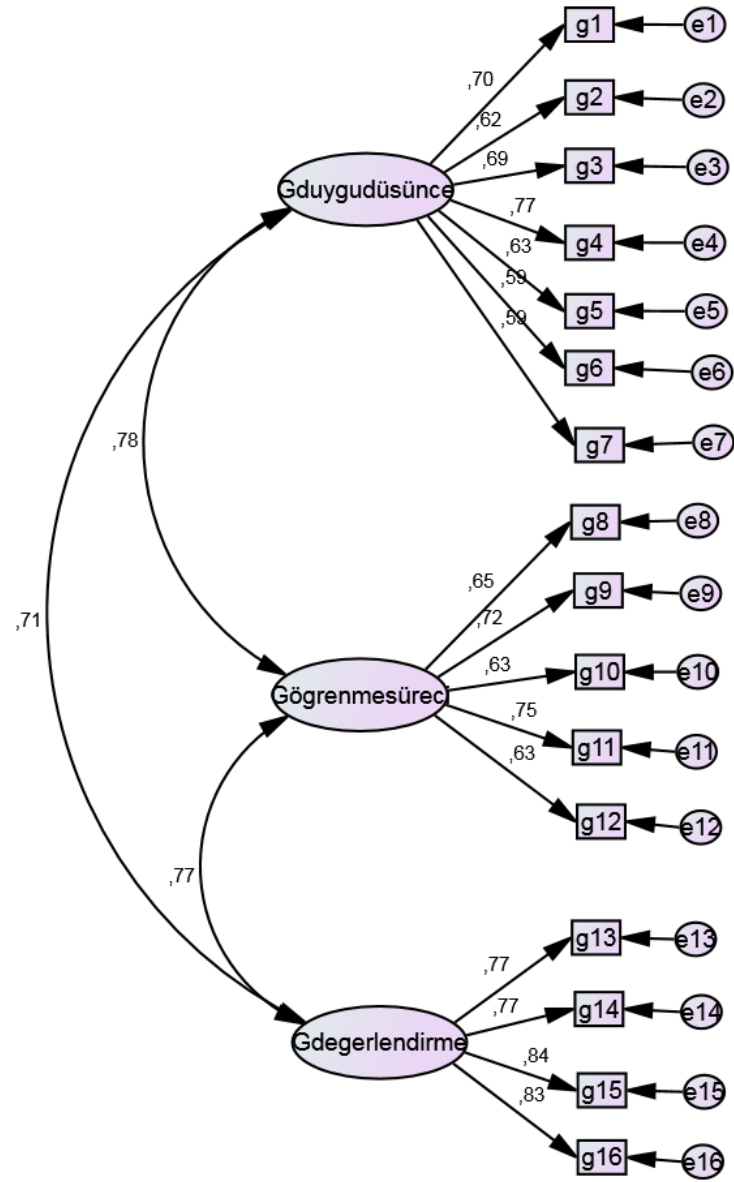
Bu bölümde, doğrulayıcı faktör analizi, öğretmenlerin, cinsiyet, görev yaptığı öğretim kademesi, mesleki deneyim, okul türü, alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışı, mesleki öz-yeterliklerine ilişkin sonuçlar ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışı ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkinin saptanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden belirlenen ve gözlemi yapılan analizin doğrulanması amacıyla yapılan bir analiz türüdür. Çok değişkenin yer aldığı istatistiksel analizleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Aytaç ve Öngen, 2012). Bir başka tanımda, DFA verilerin daha önce belirlenmiş faktörlerin hangisinin üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanması olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk ve ark., 2004).

#### 4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının Gereklik Derecesine İlişkin DFA

Çalışmada kullanılan öğrenen özerkliği destekleme ölçeğinin örneklem grubuna uygunluğunun test edilmesi için, AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Amaç faktörlerin değişkenleri ne kadar doğruladığını ortaya koymaktır. Bu etkilerin ölçülmesi için AMOS 23.0 programı kullanılmıştır. Üç boyuttan oluşan çevresel paradigma ölçeğinin ilk boyutunda gereklik için “duygu ve düşünce desteği”, ikinci boyutunda “öğrenme süreci desteği”, üçüncü boyutunda “değerlendirme desteği” oluşturmaktadır. Bu üç faktör birbirleri ile ilişkili olup, çift yönlü okla bu ilişki gösterilmiştir. Faktörlerin temsil edildiği 16 tane gözlenen değişken 16 tane dikdörtgen ile şekil 4.1’de gösterilmektedir. İlk faktör olan duygu düşünce desteği üzerindeki faktör yükleri g1, g2, g3, g4, g5, g6, g7’dir. İkinci faktör olan öğrenme süreci desteği üzerindeki faktör g8, g9, g10, g11, g12’dir. Üçüncü faktör değerlendirme desteği üzerindeki faktör yükleri g13, g14, g15, g16’dir. Gözlenen her değişken tek bir faktör yükü ile yüklenmektedir.



**Şekil 4.1.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gereklilik derecesine ilişkin DFA sonuçları

Şekil 4.1.'da "AMOS grafik menüsü yardımıyla çizilen yol diyagramında, elde edilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üzerinde olmaması gerekmektedir" (Aytaç ve

Öngen, 2012). .77 değeri ile değerlendirme ve öğrenme süreci, .78 değeri ile öğrenme süreci ve duygu düşünce, .71 değeri ile duygu düşünce ve değerlendirme, arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerleri gösterilmektedir.

Toplam örneklem için çizilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/df$  değerine bakıldığında;  $\chi^2/df$  değeri değerinin ( $\chi^2/df < 2$ ) 2'nin altında olması mükemmel uyumu göstermektedir.  $\chi^2/df$  değerinin 3'ün altında olması kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). Uyum iyiliği ölçütleri (model fit) için kullanılan değerler GFI(Goodness-Of-Fit Index), CFI(Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Tucker-Lewis İndeksi), AGFI (Adjustment Goodness of Fit Index), ve RMSEA(Root Mean Square Residual) olarak verilmektedir. GFI değeri 0-1 arasında değişmektedir. Bu değer 0.90'nın üzerinde olması iyi bir model göstergesi sayılmaktadır. CFI'da 0-1 arasında değişen değer almaktadır ve değer 1 yaklaştıkça uyum iyiliği artmakta, modelin güçlü bir uyum içinde olduğu söylenebilmektedir. RMSEA değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artmaktadır. Test edilen modelin ki-kare değerine bölünmesiyle bulunan "Normlaştırılmış Uyum İndeksi" (Normed Fit Index-NFI) değerlerinin 0.90 üzeri kabul edilebilir, 0.95 ve üzeri ise mükemmel bir uyum olarak değerlendirilmektedir. TLI'nın 0.95 ve üzerindeki değerleri mükemmel; 0.90 ve üzeri ise iyi uyumu göstermektedir. (Ullman, 2001). AGFI değerleri 0-1 aralığında ölçülebilmekle birlikte 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005).

**Tablo 4.1.** Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri

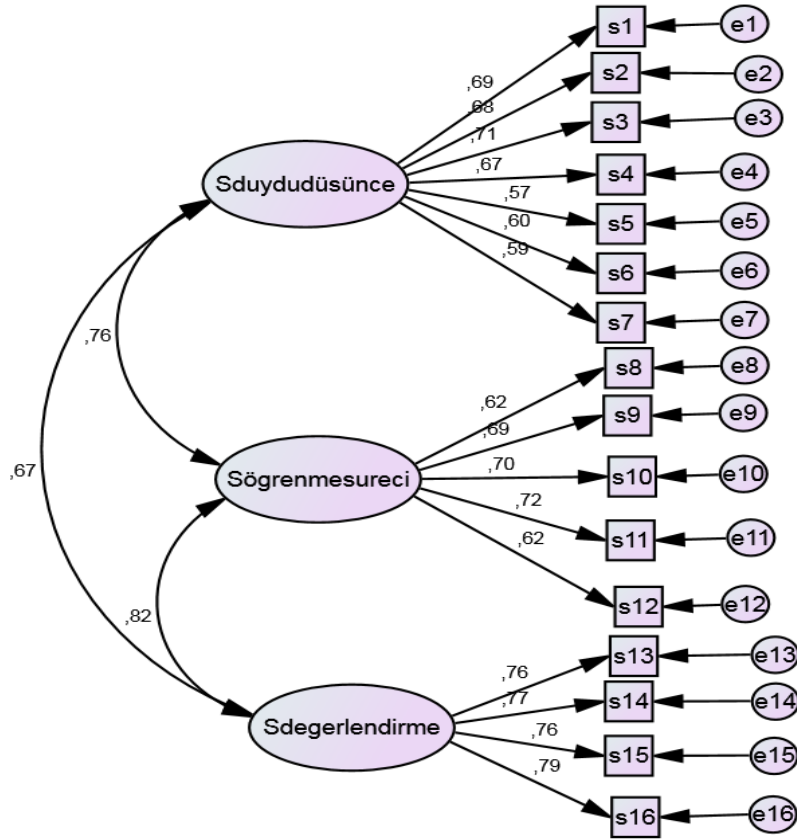
$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
268.068	101	2.65	.89	.92	.90	.93	.94	0.06

Sonuç olarak, öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği örneklem gurubuna uygundur.

#### **4.1.2.Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Sergileme Derecesine İlişkin DFA**

Üç boyuttan oluşan çevresel paradigma ölçeğinin ilk boyutunda sergileme için" duygu ve düşünce desteği", ikinci boyutunda "öğrenme süreci desteği", üçüncü boyutunda "değerlendirme desteği" oluşturmaktadır. Bu üç faktör birbirleri ile ilişkili olup, çift

yönlü okla bu ilişki gösterilmiştir. Faktörlerin temsil edildiği 16 tane gözlenen değişken 16 tane dikdörtgen ile şekil 4.2’de gösterilmektedir. İlk faktör olan duygu düşünce desteği üzerindeki faktör yükleri s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7’dir. İkinci faktör olan öğrenme süreci desteği üzerindeki faktör s8, s9, s10, s11, s12’dir. Üçüncü faktör değerlendirme desteği üzerindeki faktör yükleri s13, s14, s15, s16’dır. Gözlenen her değişken tek bir faktör yükü ile yüklenmektedir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme derecesine ilişkin DFA sonuçları



Şekil 4.2’de, .82 değeri ile değerlendirme ve öğrenme süreci, .76 değeri ile öğrenme süreci ve duygu düşünce, .67 değeri ile duygu düşünce ve değerlendirme, arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerleri gösterilmektedir.

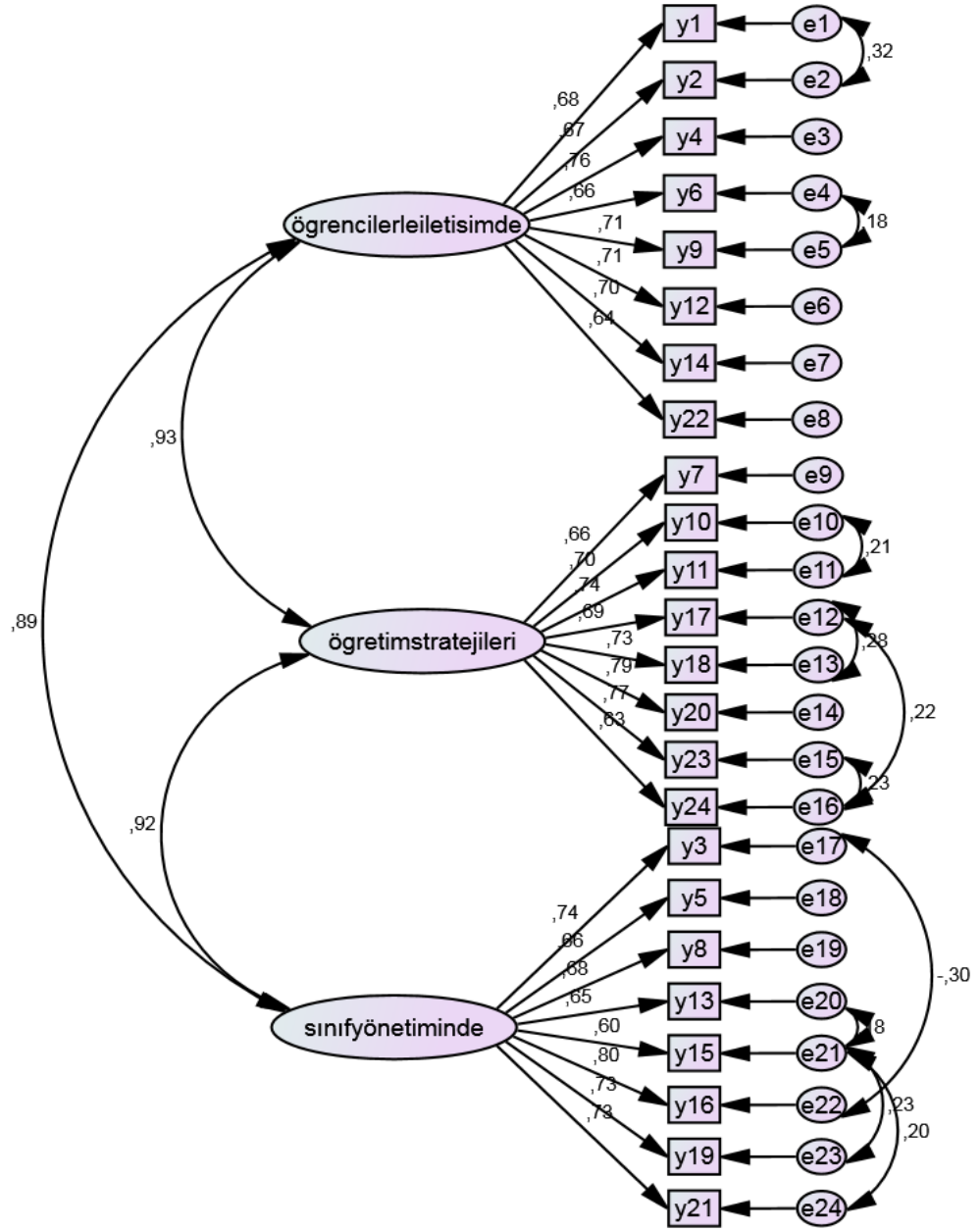
**Tablo 4.2.** Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri

X <sup>2</sup>	df	X <sup>2</sup> /df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
257,003	101	2,545	.89	.92	.90	.92	.94	0.06

Sonuç olarak öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği örneklem grubuna uygundur.

#### **4.1.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Çalışmada kullanılan öğretmen öz-yeterliği ölçeğinin örneklem grubuna uygunluğunun test edilmesi için AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Amaç faktörlerin değişkenleri ne kadar doğruladığını ortaya koymaktır. Bu etkilerin ölçülmesi için AMOS 23.0 programı kullanılmıştır Üç boyuttan oluşan çevresel paradigma ölçeğinin ilk boyutunda “öğrencilerle iletişim”, ikinci boyutunda “öğretim stratejileri”, üçüncü boyutunda “sınıf yönetimi” oluşturmaktadır. Bu üç faktör birbirleri ile ilişkili olup, çift yönlü okla bu ilişki gösterilmiştir. Faktörlerin temsil edildiği 24 tane gözlenen değişken 24 tane dikdörtgen ile şekil 4.3’de gösterilmektedir. İlk faktörümüz olan öğrencilerle iletişim üzerindeki faktör yükleri y1, y2, y4, y6, y9, y12, y14, y22’dir. İkinci faktör olan öğretim stratejileri üzerindeki faktör y7, y10, y11, y17, y18, y20, y23, y24 ’dür. Üçüncü faktör sınıf yönetimi üzerindeki faktör yükleri y3, y5, y8, y13, y15, y16, y19, y21’dir. Gözlenen her değişken tek bir faktör yükü ile yüklenmektedir.



Şekil 4.3. Öğretmenlerinin Öz-yeterliklerine İlişkin DFA Sonuçları

Şekil 4.3’de, .92 değeri ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi, .93 değeri ile öğrencilerle iletişim ve öğretim stratejileri .89 değeri ile sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerleri gösterilmektedir.

**Tablo 4.3.** Öğretmen öz-yeterliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri

Model	X <sup>2</sup>	df	X <sup>2</sup> /df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Modifikasyondan Önce	926.041	249	3.719	.77	.81	.84	.86	.87	.083
Modifikasyondan Sonra	727.917	239	3.046	.82	.86	.87	.90	.91	.072

Sonuç olarak, öğretmen öz-yeterliği ölçeği örneklem gurubuna uygunluğu kabul edilebilir düzeydedir.

#### 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin minimum, maximum, puan ortalamaları ve standart sapmalarının dağılımları Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin min, max, puan ortalamaları ve standart sapmalarının dağılımları

Ölçek	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Gereklilik duygu ve düşünce desteği	393	2.14	5.00	4.62	.42
Gereklilik öğrenme süreci desteği	393	2.40	5.00	4.37	.55
Gereklilik değerlendirme desteği	393	1.50	5.00	4.32	.64
Gereklilik özerklik desteği (toplam)	393	2.28	5.00	4.44	.47
Sergileme duygu düşünce desteği	393	2.14	5.00	4.33	.46
Sergileme öğrenme süreci desteği	393	2.20	5.00	4.04	.57
Sergileme değerlendirme desteği	393	1.50	5.00	4.08	.62
Sergileme özerklik desteği (toplam)	393	2.28	5.00	4.15	.48

Tablo 4.4.'de öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; gereklilik “duygu ve düşünce desteği” alt boyutu  $\bar{X} = 4.62$  ile en yüksek, gereklilik “öğrenme süreci desteği”  $\bar{X} = 4.37$ , gereklilik “değerlendirme desteği”  $\bar{X} = 4.32$  ile en düşük, gereklilik özerklik desteği toplam puan  $\bar{X} = 4.44$ , sergileme “duygu düşünce desteği”  $\bar{X} = 4.32$  ile en yüksek, sergileme “öğrenme süreci desteği”  $\bar{X} = 4.04$  ile en düşük, sergileme “değerlendirme desteği”  $\bar{X} = 4.08$ , sergileme özerklik desteği toplam puanı  $\bar{X} = 4.15$  olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının, “gerekliliğine” ve “sergilenmesine” ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Wilcoxon Signed Ranks testi tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	Z	p
S. Duygu ve Düşünce Desteği- G. Duygu ve Düşünce Desteği	Negatif Sıralar	243			
	Pozitif Sıralar	48			
	Eşit	102	155.96		
	Toplam	393	95.58	-11.636*	.000
S. Öğrenme Süreci Desteği- G. Öğrenme Süreci Desteği	Negatif Sıralar	234			
	Pozitif Sıralar	41			
	Eşit	118	144.73		
	Toplam	393	99.61	-11.347*	.000
S. Değerlendirme Desteği- G. Değerlendirme Desteği	Negatif Sıralar	171			
	Pozitif Sıralar	66			
	Eşit	156	131.32		
	Toplam	393	87.08	-7.972*	.000
S. Öğrenen Özerkliği Destekleme- G. Öğrenen Özerkliği Destekleme	Negatif Sıralar	264			
	Pozitif Sıralar	72			
	Eşit	57	187.36		
	Toplam	393	99.33	-11.873*	.000

\*p<.05

Tablo 4.5’ de; öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ölçeğinden aldıkları gereklilik ve sergileme puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, olmadığını test etmek için yapılan Non-parametrik Wilcoxon Signed Ranks testi sonucunda; duygu ve düşünce desteği (Z= -11.636, p= .000; p<.05), öğrenme süreci desteği (Z= -11.347, p= .000; p<.05) ve değerlendirme desteği (Z= -7.972, p= .000; p<.05) alt boyutlarında

ve ölçeğin toplamında ( $Z = -11.873$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici sergileme davranışları, gereklilik görüşlerine göre daha düşüktür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Gereklilik			Sergileme		
			S.O	Z	p	S.O	Z	P
Duygu ve düşünce desteği	Kadın	166	212.15			206.05		
	Erkek	227	185.92	-2.314*	.021	190.38	-1.358	.174
Öğrenme süreci desteği	Kadın	166	202.66			200.68		
	Erkek	227	192.86	-.855	.393	194.31	-.552	.581
Değerlendirme desteği	Kadın	166	200.37			196.72		
	Erkek	227	194.54	-.515	.606	197.21	-.043	.965
Ölçek toplam	Kadın	166	203.29			201.73		
	Erkek	227	192.40	-.941	.347	194.26	-.706	.480

\* $p < .05$

Tablo 4.6’ da, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi sonucunda, “gereklilik” görüşlerinde duygu ve düşünce desteği boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $Z = -2.314$ ,  $p = .021$ ;  $p < .05$ ). Kadın öğretmenlerin, duygu ve düşünce desteği puan ortalaması, erkeklere oranla daha yüksektir. Öğrenme süreci desteği ( $Z = -.855$ ,  $p = .393$ ;  $p > .05$ ), değerlendirme desteği ( $Z = -.515$ ,  $p = .606$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z = -.941$ ,  $p = .347$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. “Sergileme” davranışlarında, duygu ve düşünce desteği ( $Z = -1.358$ ,  $p = .174$ ;  $p > .05$ ), öğrenme süreci desteği ( $Z = -.552$ ,  $p = .581$ ;  $p > .05$ ), değerlendirme desteği ( $Z = -.043$ ,  $p = .964$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z = -.706$ ,  $p = .480$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin, mesleki deneyime göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 4.7’ de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyime göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyut	Mesleki deneyim	N	Sd	Gereklilik			Sergileme		
				S.O	X <sup>2</sup>	p	S.O	X <sup>2</sup>	p
Duygu ve düşünce desteği	1-9 yıl	190		190.66			193.42		
	10-19 yıl	141		213.85			203.17		
	20-36 yıl	62	2	178.10	5.665	.059	193.95	.657	.720
Öğrenme süreci desteği	1-9 yıl	190		184.76			189.16		
	10-19 yıl	141		211.69			206.39		
	20-36 yıl	62	2	201.10	4.750	.093	199.68	1.927	.382
Değerlendirme desteği	1-9 yıl	190		184.07			190.48		
	10-19 yıl	141		209.82			205.43		
	20-36 yıl	62	2	207.42	5.023	.081	197.81	1.477	.478
Ölçek Toplam	1-9 yıl	190		184.69			190.02		
	10-19 yıl	141		212.01			206.53		
	20-36 yıl	62	2	200.60	4.779	.092	196.73	1.712	.195

\*p<.05

Tablo 4.7’ de öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin, mesleki deneyimlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı “gereklilik” duygu düşünce desteği ( $X^2=5.665$ ,  $p=.059$ ;  $p>.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $X^2=4.750$ ,  $p=.093$ ;  $p>.05$ ), değerlendirme desteği ( $X^2=5.023$ ,  $p=.081$ ;  $p>.05$ ) ve ölçek toplamında ( $X^2=4.779$ ,  $p=.092$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliği davranışlarını “sergilemesi” görüşlerinde, duygu düşünce desteği ( $X^2=.657$ ,  $p=.720$ ;  $p>.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $X^2=1.927$ ,  $p=.382$ ;  $p>.05$ ), değerlendirme desteği ( $X^2=1.477$ ,  $p=.478$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında ve ölçek toplamında ( $X^2=4.779$ ,  $p=.092$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri, okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Boyut	Okul türü	Gereklilik				Sergileme			
		N	S.O	Z	p	S.O	Z	p	
Duygu ve düşünce desteği	Devlet	302	200.46			192.47			
	Özel	91	185.51	-1.127	.260	212.05	-1.450	.147	
Öğrenme süreci desteği	Devlet	302	198.37			193.15			
	Özel	91	192.44	-.442	.659	209.79	-1.232	.218	
Değerlendirme desteği	Devlet	302	197.21			193.95			
	Özel	91	196.29	-.070	.945	207.11	-.993	.321	
Ölçek toplam	Devlet	302	198.99			193.12			
	Özel	91	190.40	-.634	.526	174.93	-1.232	.218	

\*p<.05

Tablo 4.8’de öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, yapılan Mann Whitney-U testinde, “gereklilik” duygu düşünce desteği (Z= -1.127, p=.260; p>.05), öğrenme süreci desteği (Z=-.442, p=.659; p>.05), değerlendirme desteği (Z= .070, p=.945; p>.05) boyutlarında ve ölçek toplamında (Z=-.634, p=.526; p>.05) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin davranışları “sergileme” görüşlerinde, duygu düşünce desteği (Z=-1.450, p=.147; p>.05), öğrenme süreci desteği (Z=-1.232, p=.218; p>.05), değerlendirme desteği (Z=-.993, p=.321; p>.05) boyutlarında ve ölçek toplamında (Z= -1.232, p=.218; p>.05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin öğretim kademesine göre, Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin öğretim kademesine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Kademesi	Gereklilik				Sergileme			
		N	S.O	Z	p	S.O	Z	p	
Duygu ve düşünce desteği	Ortaokul	256	201.14			197.96			
	Lise	137	189.27	-1.010	.312	195.20	-.231	.818	
Öğrenme süreci desteği	Ortaokul	256	201.59			203.25			
	Lise	137	188.43	-1.106	.269	185.33	-1.498	.134	
Değerlendirme desteği	Ortaokul	256	203.72			197.81			
	Lise	137	184.45	-1.642	.101	195.49	-.197	.844	
Ölçek toplam	Ortaokul	256	204.10			200.44			
	Lise	137	183.74	-1.697	.090	190.58	-.820	.412	

\*p<.05

Tablo 4.9’ da, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşlerinin, öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; “gereklilik” duygu düşünce desteği ( $Z=-1.010$ ,  $p=.312$ ;  $p>.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $Z=-1.106$ ,  $p=.269$ ;  $p>.05$ ), değerlendirme desteği ( $Z= -1.642$ ,  $p=.101$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z=-1.697$ ,  $p=.090$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin davranışları “sergileme” görüşlerinde, duygu düşünce desteği ( $Z=-231$ ,  $p=.818$ ;  $p>.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $Z=-1.498$ ,  $p=.134$ ;  $p>.05$ ), değerlendirme desteği ( $Z=-.197$ ,  $p=.844$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z=-.820$ ,  $p=.412$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre, Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Boyut	Kursa katılma durumu	Gereklilik				Sergileme			
		N	S.O	Z	p	S.O	Z	p	
Duygu ve düşünce desteği	Katılmadım	58	161.37			188.34			
	Katıldım	335	203.17	-2.647*	.008	198.50	-.633	.527	
Öğrenme süreci desteği	Katılmadım	58	169.78			174.57			
	Katıldım	335	201.71	-1.999*	.046	200.88	-1.638	.101	
Değerlendirme desteği	Katılmadım	58	178.88			183.81			
	Katıldım	335	200.14	-1.348	.178	199.28	-.982	.326	
Ölçek toplam	Katılmadım	58	170.06			178.39			
	Katıldım	335	201.66	-1.961*	.050	200.22	-1.352	.176	

\* $p<.05$

Tablo 4.10’ da, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşleri, hizmet içi kursa katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, öğrenen özerkliği destekleme davranışı “gerekliliği” görüşlerinde duygu ve düşünce desteği ( $Z= -2.647$ ,  $p= .008$ ;  $p<.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $Z=-1.999$ ,  $p= .046$ ;  $p<.05$ ) boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z= -1.960$ ,  $p= .050$ ;  $p<.05$ ) fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Hizmet içi kursa katılan öğretmenlerin söz konusu boyutlarda ve



ölçek toplamındaki sıra ortalamaları katılmayanlara göre daha yüksektir. Değerlendirme desteği alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $Z = -1.348$ ,  $p = .178$ ;  $p > .05$ ). Öğrenen özerkliği destekleme davranışı “sergileme” görüşlerinde, duygu ve düşünce desteği ( $Z = -.633$ ,  $p = .527$   $p > .05$ ), öğrenme süreci desteği ( $Z = -1.638$ ,  $p = .101$   $p > .05$ ), değerlendirme desteği ( $Z = -.982$ ,  $p = .326$   $p > .05$ ) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ( $Z = -1.352$ ,  $p = .176$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

### 4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliliğine ilişkin min. max.puan ortalamaları ve standart sapmalarının dağılımları tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin mesleki öz-yeterliliğine ilişkin min. max. puan ortalamaları ve standart sapmalarının dağılımları

Ölçek	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
İletişimde öz-yeterlik	393	3.88	9.00	7.72	.88
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	393	4.50	9.00	7.99	.80
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	393	4.75	9.00	8.13	.74
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	393	4.75	9.00	7.95	.75

Tablo 4.11’de, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliliğine ilişkin puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik  $\bar{X} = 7.72$  ile en düşük, öğretim stratejilerinde öz-yeterlik  $\bar{X} = 7.99$ , sınıf yönetiminde öz-yeterlik  $\bar{X} = 8.13$  ile en yüksek, öğretmen öz-yeterliliği toplam puanı  $\bar{X} = 7.95$  olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete göre mesleki öz-yeterliliğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	S.O	Z	p
İletişimde öz-yeterlik	Kadın	166	194.25	-.411	.681
	Erkek	227	199.01		
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	Kadın	166	200.91	-.585	.559
	Erkek	227	194.14		
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Kadın	166	205.39	-1.255	.209
	Erkek	227	190.86		
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Kadın	166	199.47	-.369	.712
	Erkek	227	195.12		

\*p<.05

Tablo 4.12'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $Z=-.411$ ,  $p=.681$ ;  $p>.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $Z=-.585$ ,  $p=.559$ ;  $p>.05$ ), sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $Z=-1.255$ ,  $p=.209$ ;  $p>.05$ ) ve ölçek toplam puanı ( $Z=-.369$ ,  $p=.712$ ;  $p>.05$ ) ortalamaları, cinsiyet değişkeni açısından fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre mesleki öz-yeterliğine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 4.13'de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre mesleki öz-yeterliğine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Mesleki deneyim	N	Sd	S.O	X <sup>2</sup>	p
İletişimde öz-yeterlik	1-9 yıl	190		201.66	3.295	.193
	10-19 yıl	141		201.27		
	20-36 yıl	62	2	173.00		
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	1-9 yıl	190		199.23	3.206	.201
	10-19 yıl	141		204.15		
	20-36 yıl	62	2	173.91		
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	1-9 yıl	190		195.13	1.326	.515
	10-19 yıl	141		204.59		
	20-36 yıl	62	2	185.47		
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	1-9 yıl	190		199.46	3.063	.216
	10-19 yıl	141		203.69		
	20-36 yıl	62	2	174.27		

\*p<.05

Tablo 4.13'e göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $X^2= 3.295$ ,  $p=.193$ ;  $p>.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $X^2= 3.206$ ,  $p=.201$ ;  $p>.05$ ), sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $X^2=1.326$ ,  $p=.515$ ;  $p>.05$ ) ve ölçek toplam puan ( $X^2= 3.063$ ,  $p=.216$ ;  $p>.05$ ) ortalamalarının, mesleki deneyim değişkeninin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul türüne göre, mesleki öz-yeterliğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.14'de verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Öğretmenlerin okul türüne göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	S.O	Z	P																								
İletişimde öz-yeterlik	Devlet	302	202.57	-1.772	.076																								
	Özel	91	178.52			Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	Devlet	302	201.48	-1.426	.154	Özel	91	182.14	Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Devlet	302	205.01	-2.551*	.011	Özel	91	170.43	Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Devlet	302	203.38	-2.028*	.043
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	Devlet	302	201.48	-1.426	.154																								
	Özel	91	182.14			Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Devlet	302	205.01	-2.551*	.011	Özel	91	170.43	Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Devlet	302	203.38	-2.028*	.043	Özel	91	175.84						
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Devlet	302	205.01	-2.551*	.011																								
	Özel	91	170.43			Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Devlet	302	203.38	-2.028*	.043	Özel	91	175.84															
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Devlet	302	203.38	-2.028*	.043																								
	Özel	91	175.84																										

\* $p<.05$

Tablo 4.14'e göre, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $Z=-1.722$ ,  $p=.076$ ;  $p>.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $Z=-1.426$ ,  $p=.154$ ;  $p>.05$ ) ortalamalarının okul türü ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz-yeterlik ortalamalarında ( $Z=-2.551$ ,  $p=.011$ ;  $p<.05$ ) ve ölçek toplam puanda ( $Z= 2.028$ ,  $p= .043$ ;  $p<.05$ ) ise devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptığı öğretim kademesine göre, mesleki öz-yeterliğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.15'de verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Öğretim Kademesi	N	S.O	Z	p
İletişimde öz-yeterlik	Ortaokul	256	206.33	-2.228*	.026
	Lise	137	179.57		
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	Ortaokul	256	199.35	-.686	.493
	Lise	137	191.13		
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Ortaokul	256	201.86	-1.162	.245
	Lise	137	187.92		
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Ortaokul	256	202.89	-1.533	.125
	Lise	137	184.47		

\*p<.05

Tablo 4.15' e göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptığı öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $Z=-2.228$ ,  $p=.026$ ;  $p<.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $Z=-.686$ ,  $p=.493$ ;  $p>.05$ ), sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $Z=-1.162$ ,  $p=.245$ ;  $p>.05$ ) ve ölçek toplam puan ( $Z=-1.533$ ,  $p=.125$ ;  $p>.05$ ) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre mesleki öz-yeterliğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.16' da verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Öğretmenlerin alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Kursa katılma durumu	N	S.O	Z	p
İletişimde öz-yeterlik	Katılmadım	58	134.67	-4.531*	.000
	Katıldım	335	207.79		
Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik	Katılmadım	58	148.47	-3.504*	.000
	Katıldım	335	204.84		
Sınıf yönetiminde öz-yeterlik	Katılmadım	58	149.76	-3.439*	.001
	Katıldım	335	205.18		
Öz-yeterlik ölçeği (toplam)	Katılmadım	58	138.16	-4.249*	.000
	Katıldım	335	206.63		

\*p<.05

Tablo 4.16'ya göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $Z=-4.531$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $Z=-3.504$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $Z=-3.439$ ,  $p=.001$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında ( $Z=-4.249$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.



**Tablo 4.17.** Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışı ve mesleki öz-yeterliği ilişkisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.GDDD	1											
2.GÖSD	r=.641** p=.000	1										
3.GDD	r=.583** p=.000	r=.678** p=.000	1									
4.GTP	r=.787** p=.000	r=.889** p=.000	r=.900** p=.000	1								
5.SDDD	r=.459** p=.000	r=.374** p=.000	r=.357** p=.000	r=.433** p=.000	1							
6.SÖSD	r=.390** p=.000	r=.571** p=.000	r=.425** p=.000	r=.526** p=.000	r=.654** p=.000	1						
7.SDD	r=.273** p=.000	r=.362** p=.000	r=.537** p=.000	r=.464** p=.000	r=.557** p=.000	r=.679** p=.000	1					
8.STP	r=.420** p=.000	r=.508** p=.000	r=.514** p=.000	r=.550** p=.000	r=.815** p=.000	r=.900** p=.000	r=.870** p=.000	1				
9-ÖİÖ	r=.425** p=.000	r=.358** p=.000	r=.311** p=.000	r=.388** p=.000	r=.366** p=.000	r=.397** p=.000	r=.262** p=.000	r=.402** p=.000	1			
10-ÖSÖ	r=.380** p=.000	r=.289** p=.000	r=.282** p=.000	r=.333** p=.000	r=.350** p=.000	r=.338** p=.000	r=.285** p=.000	r=.376** p=.000	r=.789** p=.000	1		
11-SYÖ	r=.334** p=.000	r=.312** p=.000	r=.266** p=.000	r=.326** p=.000	r=.350** p=.000	r=.320** p=.000	r=.205** p=.000	r=.332** p=.000	r=.746** p=.000	r=.730** p=.000	1	
12-ÖTP	r=.422** p=.000	r=.356** p=.000	r=.319** p=.000	r=.389** p=.000	r=.381** p=.000	r=.390** p=.000	r=.272** p=.000	r=.404** p=.000	r=.941** p=.000	r=.908** p=.000	r=.881** p=.000	1

“Korelasyon katsayısının +1.00 olması iki ölçek arasında pozitif ve mükemmel bir ilişkinin olduğunu gösterirken -1.00 olması negatif ve mükemmel bir ilişkinin olduğunu göstermektedir” (Tavşancıl, 2012). “İlişki 0.30’dan düşük olduğunda ilişkinin olmadığı, 0.30 ve 0.70 arasında orta düzeyde, 0.70 üzeri değer aldığındda yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir” (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.17’de, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışı alt boyutu ve öğretmen öz-yeterliği alt boyutları arasındaki ilişki analizleri verilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve öğretmen öz-yeterliği alt boyutları arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. *Davranışların gereklilik derecesi toplam puan* ile “gereklilik” duygu ve düşünce desteği ( $r=0.787$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r=0.889$ ,  $p=.000$   $p<.05$ ), değerlendirme desteği ( $r=0.900$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. *Davranışların gereklilik derecesi toplam puan* ile “sergileme” duygu ve düşünce desteği ( $r= 0.433$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r=0.526$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), değerlendirme desteği ( $r=0.464$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. *Davranışların gereklilik derecesi toplam puan* ile öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $r= 0.388$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde, *davranışların gereklilik derecesi toplam puan* ile öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $r= 0.333$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $r= 0.326$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon bulunmuştur. *Davranışların sergilenme derecesi toplam puan* ile “gereklilik” duygu düşünce desteği ( $r= 0.420$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r=0.508$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), değerlendirme desteği ( $r=0.514$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. *Davranışların sergilenme derecesi toplam puan* ile “sergileme” duygu ve düşünce desteği ( $r= 0.815$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r=0.900$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), değerlendirme desteği ( $r=0.870$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. *Davranışların sergilenme derecesi toplam puan* ile öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $r= 0.402$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $r= 0.376$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde, sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $r= 0.332$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon bulunmuştur. *Öğretmen öz-yeterliği toplam puan* ile “gereklilik” duygu düşünce desteği ( $r= 0.422$ ,  $p=.000$ ;

$p < .05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r = 0.356$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ), değerlendirme desteği ( $r = 0.319$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Öğretmen öz-yeterliği toplam puan ile “sergileme” duygu ve düşünce desteği ( $r = 0.381$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ), öğrenme süreci desteği ( $r = 0.390$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde, sergilenme değerlendirme desteği ( $r = 0.272$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Öğretmen öz-yeterliği toplam puan ile öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik ( $r = 0.941$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ), öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ( $r = 0.908$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ), sınıf yönetiminde öz-yeterlik ( $r = 0.881$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü yüksek seviyede korelasyon tespit edilmiştir.

Davranışların “gereklilik” derecesi toplam puan ile, davranışların sergilenme derecesi toplam puan ( $r = 0.550$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ), öğretmen öz-yeterliği toplam puan ( $r = 0.389$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ). Davranışların “sergilenme” derecesi toplam puan ile, öğretmen öz-yeterliği toplam puan ( $r = 0.404$ ,  $p = .000$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir.



## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ile ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmada, öğrenen özerkliği destekleme davranışının gerekliliğine ait ortalama puanları incelendiğinde; gereklilik duygu ve düşünce desteği alt boyutu ( $\bar{X}=4.62$ ) ile en yüksek, gereklilik öğrenme süreci desteği ( $\bar{X}=4.32$ ) ve gereklilik değerlendirme desteği alt boyutu ise, ( $\bar{X}=4.32$ ) ile en düşüktür. Taş (2016)'ın, fen ve teknoloji öğretmenleri örneklem gurubuna yaptığı yüksek lisans tezinde, en yüksek ortalama duygu düşünce desteği alt boyunda ( $\bar{X}=4.35$ ), en düşük ortalamanın ise değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu ( $\bar{X}=3.88$ ) görülmektedir. Oğuz (2013)'un öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, en yüksek ortalamanıduygu düşünce desteği alt boyutunda ( $\bar{X}=4.43$ ) en düşük ortalamanın ise, değerlendirme desteği alt boyutunda ( $\bar{X}=4.03$ ) olduğu görülmektedir. Özkal ve Demirkol (2014) ise öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, en yüksek ortalamanın duygu ve düşünce desteği alt boyutunda ( $\bar{X}=4.56$ ), en düşük ortalamanın ise, öğrenme süreci desteği alt boyutunda ( $\bar{X}=4.06$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile yapılan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalamasının yüksek çıkmasının nedeni şöyle açıklanabilir; Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması için cesaretlendirilmesinin gerekli olduğunu ve öğrenmeyle ilgili duygu ve düşüncelerini her koşulda paylaşmasını savunmaktadırlar. Böylece, öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını sağlayarak, dersin daha verimli geçmesine olanak tanır. Beden eğitimi öğretmeni açısından değerlendirildiğinde ise, öğrenci bir beceriyi öğrenirken, öğrencinin karşılaştığı öğrenme sorunlarını öğretmeniyle paylaşmasına olanak sağlayarak, öğretmenin öğrencinin eksiklerine ve yanlışlarına yönelik dönüt vermesi ve ek çalışmalarla beceriyi öğrenmesine teşvik etmesinin gerekli olduğu düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Değerlendirme desteği alt boyutu ortalamasının düşük çıkması ise, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencinin bu sürece aktif katılmasının öğrenme ortamındaki düzenin bozulacağı düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğrenen özerkliği destekleme davranışının sergilenmesine ait ortalama puanlar incelendiğinde, sergileme duygu ve düşünce desteği alt boyutu ( $\bar{X}=4.32$ ) ile en yüksek, sergileme öğrenme süreci desteği ( $\bar{X}=4.04$ ) ile en düşük, sergileme değerlendirme desteği ise ( $\bar{X}=4.07$ ) olarak bulunmuştur. Taş (2016), Oğuz (2013) ve Özkal ve Demirkol (2014) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrenen özerkliği destekleme davranışının sergilenmesine ait alt puanlar incelendiğinde, en düşük ortalamanın öğrenme süreci desteği alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, öğretmenin öğrenme sürecinde öğrenciye daha fazla yardımcı olma ve öğrenmenin en etkin olarak gerçekleştiği bu aşamada öğrencinin konuyu bütünüyle öğrenmesini sağlamak için daha fazla müdahale etme ihtiyacı hissetmesinden kaynaklı olabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici “sergileme” davranışları, “gereklilik” görüşlerine göre daha düşüktür. Özkal ve Demirkol (2014) ve Oğuz (2013)’un çalışmalarında da, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları “gereklilik” görüşleri, “sergileme” davranışlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz ve ark., (2014) ve Alkın Şahin ve ark., (2015) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulduklarını fakat orta düzeye yakın sergilediklerine dair sonuçlar tespit etmişlerdir. Yılmaz ve ark., (2016) ve Yazıcı (2016) yaptıkları çalışmalarda davranışların sergilenme düzeyinin gereklilik düzeyine göre daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği görüşlerinde kadın öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği puan ortalaması erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Davranışların gerekliliği diğer alt boyutlarında ve davranışların sergilenmesi görüşlerindeki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Oğuz (2013) ve Yazıcı (2016) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklara rastlamışlardır. Buna karşın, Özkal ve Demirkol (2014) sergilenmesi bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Uşun ve ark., (2016)’nın çalışmasında, cinsiyete göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Taş (2016)'ın yaptığı çalışmada ise öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gereklilik ve sergilenmesinde, duygu ve düşünce ve değerlendirme desteği alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen, öğrenme süreci desteğinde kadınların ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akçil ve Oğuz (2015), Yılmaz ve ark.,(2016) ve Oğuz ve ark.,(2014) yaptıkları çalışmalarda, özerklik destekleme davranışlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna varmışlardır. Er (2014)'in yaptığı bir çalışmada, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bazı çalışmalarda öğrenen özerkliği destekleme davranışı cinsiyete göre farklılık gösterirken, bazılarında göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği puanları erkeklerden yüksek çıkmasının nedeni ise şöyle açıklanabilir; kadın öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenerek, daha empatik bir anlayışa sahip olduğundan kaynaklanmış olabilir. Akbulut ve Sağlam(2010)kadın öğretmenlerin, erkeklere kıyasla empatik eğilim düzeyinin daha yüksek olduğunu ve bu durumun kadınların erkeklere oranla daha duygusal olmalarıyla ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Taş (2016)'ın yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ise, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin daha fazla gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğrenen özerkliği sergileme boyutunda ise, mesleki deneyim ile öğretmen görüşü arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Özkal ve Demirkol (2014)'un öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğrenen özerkliği destekleme davranışının gerekliliği ve sergilemesine yönelik görüşleri de artmıştır. Alkın Şahin ve ark.,(2015) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları kıdeme göre, öğrenme süreci ve değerlendirme desteği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak duygu ve düşünce desteği boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Akçil ve Oğuz (2015) fen bilgisi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada kıdeme göre 11-15 yıl ve 16-20 yıl lehine anlamlı

farklılıklara rastlanmıştır. Bu araştırmayla çelişkili araştırmalar olmasına rağmen destekleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Güvenç (2011)'in sınıf öğretmenleri, Yazıcı (2016) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, Güvenç ve Güvenç (2014) ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenleri ile matematik öğretmenleri ve Yılmaz ve ark., (2016) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin üzerinde yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark bulunmamasının nedeni olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgileri güncel ve öğrencilere yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmaları, mesleki deneyimi olan öğretmenler ise, yapılandırmacı öğrenme ile ilgili birçok kez hizmet içi kurslara katıldığından dolayı benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir..

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşleri, devlet veya özel okulda görev yapma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özkal ve Demirkol (2014)'da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşlerinin öğretim kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Uşun ve ark.,(2016) öğrenen özerkliği desteklemenin gerekliliği ve desteklenmesi ile ilgili olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Oğuz ve ark., (2014) öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışının gerekliliğine ilişkin görüşleri öğretim kademesine göre farklılık göstermiyorken, sergilenmesine ilişkin görüşlerinde ise ilkokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanırken, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmalar bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği ve sergilemesine ilişkin görüşlerinin hizmet içi kursa katılma durumuna göre öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği görüşlerinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği boyutlarında ve ölçek toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara rastlanırken, değerlendirme desteği alt boyutunda ise istatistiksel açıdan

anlamli bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışı sergilenmesi görüşlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alkın Şahin ve ark., (2015)'nin çalışmasında öğrenen özerkliğini destekleme davranışı hizmet içi kursa katılma durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılan öğretmenlerin güncel bilgilere ulaştığı düşünüldüğünde, öğrenciye daha fazla özerklik desteği sağlayabileceği düşünülebilir (Reeve ve ark.. 2004). Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, öğrencilere özerklik sağlama konusunda daha destekleyici oldukları, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sağladıkları ve öğrencileri aktif bir şekilde derse katılmaya teşvik ettikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen öz-yeterlik algısına ait ortalama puanları incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inancı toplam puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=7.95$ ). Ayra (2015)'nin öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik toplam puan ( $\bar{X}=6.83$ ) olarak tespit etmiştir. Benzer (2011) ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inancı toplam puanları= ( $\bar{X}=7.17$ ) olarak bulmuştur. Toy (2015) ise, ( $\bar{X}=7.15$ ) olarak tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) da, ( $\bar{X}=7.1$ ) olarak saptamıştır. Beden eğitimi öğretmenleri aktif olarak sporun içinde yer aldığı için, öz-yeterliklerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre yüksek olması doğal olabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Gençtürk ve Memiş (2010), Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002), Benzer (2011), Ayra (2015)'da öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamışlardır. Benzer şekilde birçok araştırmacı öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çubukçu ve Girmen, 2005; Fettahlıoğlu ve ark., 2011; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Döş ve Özdemir Doğan, 2016). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmemesinin nedeni,

ülkemizde herhangi bir cinsiyet ayrımcılığı yapılmaksızın kadın ve erkeğin aynı ortamda aynı eğitimi almasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri mesleki deneyim değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde birçok araştırma bu bulguyu desteklemektedir. (Ayra, 2015; Seçer, 2011; Özerkan, 2007; Yılmaz, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları, mesleki deneyimlerine göre değişmemesinin nedeni, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha yeni pedagojik eğitimden çıktıkları için bilgilerinin taze olduğu düşüncesiyle eğitim anlamında birçok şeyi bildiği ve icra edebileceği düşüncesinde olduğu, mesleki olarak deneyim sahibi olan öğretmenlerin ise, yıllardır bu mesleği icra ettiği için kendisini öğretmenlik mesleğinde daha tecrübeli olarak görmesi mesleki deneyim açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri okul türü değişkeni bakımından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz-yeterlik ortalamalarında ve ölçek toplam puanında devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik, öğretim stratejilerinde öz-yeterlik açısından fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bilindiği gibi devlet okullarında bir sınıftaki öğrenci sayısı özel okullardan daha yüksektir. Bu nedenle devlet okullarındaki öğretmenler beden eğitimi dersini organize ederken sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadırlar. Bu bağlamda sınıf yönetimi boyutunda öz-yeterliğin yüksek çıkması doğal görünmektedir. Zararsız (2012) ve Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmalarda, özel okul lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuşlardır. Çalışmamızın bulguları diğer çalışmaların bulguları ile çelişmektedir. Bunun sebebinin ise, örneklem grubunun farklılığından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi bakımından incelendiğinde, ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Öğretim stratejilerinde öz-yeterlik, sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve ölçek toplam puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer (2011) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik boyutunda liselerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna varmıştır. Çalışmamızın bulgularına göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik puanlarının yüksek çıkmasının sebebi lise öğrencilerinin ergenlik çağına olması nedeniyle öğretmenleriyle iletişim kurma problemleri yaşamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, mesleki öz-yeterlikleri, alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılma durumu değişkeni bakımından incelendiğinde, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik, öğretim stratejilerinde öz-yeterlik, sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve ölçek toplam puan boyutlarında da alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer (2011)'in çalışmasında, öğrencilerle iletişimde öz-yeterlik, öğretim stratejilerinde öz-yeterlik ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik boyutlarında daha fazla kursa katılan öğretmenler, daha az hizmet içi kursa katılan öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli görmektedirler. Zararsız (2012)'in yaptığı çalışmada öğretim stratejilerinde öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenler alanı ile ilgili hizmet içi kursa katıldıkça, öğrencilerle kurduğu iletişim güçlenir, öğretim stratejilerini daha aktif uygular ve sınıf yönetiminde daha etkili olurlar. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden daha yeterli hissettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin görüşlerin gereklilik düzeyi arttıkça sergilenme düzeyide artmaktadır. Aynı şekilde, (Özkal ve Demirkol, 2014; Oğuz, 2013; Güvenç, 2011; Güvenç ve Güvenç, 2014; Yazıcı, 2016) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini gereklilik ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uşun ve ark., (2016) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeyi gerekli görmesi ile öğrenen özerkliğini desteklemesi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gereklilik ve sergilemelerine ilişkin görüşleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilere daha fazla özerklik desteği sağlamaktadır. Güvenç (2011)'de sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özerklik desteği ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Akçil ve Oğuz (2015)'te fen bilgisi öğretmenlerine yaptığı çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar, araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilerek öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışları ve mesleki öz-yeterlik algılarını cinsiyet, mesleki deneyim, okul türü, hizmet içi kursa katılma durumu ve görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenlerine göre incelemek ve öğrenen özerkliği destekleme davranışları ile mesleki öz-yeterlik algılarını arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ve özerklik destekleme davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin görüşlerin gereklilik düzeyi arttıkça, sergilenme düzeyide artmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli görmekte fakat yeterli düzeyde sergileme olanağı bulamamaktadır. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrenen özerkliği destekleme davranışı gerekliliği görüşlerinde duygu ve düşünce desteği, erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları mesleki deneyime, okul türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşmamaktadır. Hizmet içi kursa katılan beden eğitimi öğretmenlerinin katılmayan öğretmenlere göre, öğrenen özerkliği destekleme davranışı gereklilik görüşleri daha yüksektir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki öz-yeterlikleri cinsiyete, mesleki deneyime göre farklılaşmamaktadır. Devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki öz-yeterlik algıları özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimde öz-yeterlikleri lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri, alanı ile ilgili hizmet içi kursa katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki

söz konusudur. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği arttıkça, öğrencilere daha fazla özerklik desteği sağladığı sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak aşağıda önerilere yer verilmiştir;

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliği destekleme özellikle sergilemesi için, hizmet içi eğitim seminerlerinde ve öğretmen eğitimi programlarında uygulamalı eğitimler verilmesi önerilebilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının sahadaki uygulamalarla öğrencilerin özerk öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri ile ilgili daha fazla eğitim almaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde, program planlarken, değerlendirme süreçlerinde karar verme aşamalarına katılımlarının nasıl sağlanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir.

Gelecek araştırmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışları ile mesleki öz-yeterlik inançları başka araştırma teknikleriyle (gözlem, görüşme) ya da deneysel araştırmalarla incelenebilir.

Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli gördükleri halde yeteri kadar sergilememektedir. Bunun nedenini tüm açılardan araştırabilmek için nitel ve ya nicel-nitel karma araştırmalar yapılarak tespit edilebilir.

## KAYNAKLAR

Akar Ö. İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara ili Örneği).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. 2011. Ankara (Danışman: Prof. Dr Zuhal Cafoğlu).

Akbaş A. Çelikkaleli Ö. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet. öğretim türü ve üniversitelere göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006; 2.1: 98-110.

Akbulut E. Sağlam Hİ. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 2010; 7.2: 1068-1083.

Akçıl M. Oğuz A. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Electronic Turkish Studies. 2015; 10.11: 1-16.

Alaçam-Çakır S. Demir MK. Sınıf Mevcudunun 2005 Öğretim Programları'nın Başarısına Etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies. 2013; 6.2: 313-328.

Aliponga J. Koshiyama Y. Gamble C. Yoshida K. Wilkins M. Ando S. Learner autonomy in Japanese high schools: An exploratory study. International Journal of Self-Directed Learning. 2015; 12.1: 29-40.

Alkın-Şahin S. Tunca N. Oğuz A. Classroom Teachers'supportive Behaviors for Learner Autonomy and Critical Thinking1. 2015; 2.1: 162-178.

Altun T. Şahin M. Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2009; 17.1: 15-32.

Ayra M. Kösterelioğlu İ. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. Education Sciences 2015; 9.5: 17-28.

Aytaç M. Öngen B. Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. İstatistikçilerDergisi 2012; 5: 14-22

Aytunga O. Altinkurt Y. Yılmaz K. Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. Turkish Journal Of Educational Studies. 2014; 1.1: 37-68

Bal AP. Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2008; 17. 1: 53-68.

Bandura A. Self-Efficacy in Vs Ramachaudran. Encyclopedia of Human Behavior. 1994; 4 71-81.

Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise Of Control. New York: W. H. Freeman And Company. 1997.

Bandura A. Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review. 1977; 84.2: 191-215.

Bandura A. Social Cognitive Theory. Annals of Child Development. Six Theories of Child Development. Greenwich. Ct: Jai Press. 1989; 6: 1-60

Benson P. Teachers' And Learners'. Learner and Teacher Autonomy: Concepts. Realities. and Response. 2008; 1.15: 20- 30.

Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Contents. purpose. origin. reception and impact. Language Teaching. 2001; 39.3: 167-190.

Benzer F. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doctoral dissertation, 2011. Konya Danışman: (Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ)

Bıkmaz F H. Öz Yeterlik İnançları Y. Kuzgun. D. Deryakulu (ed). Eğitimde Bireysel Farklılıklar Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2004. S:307-309

Bümen NT. Özaydın TE. Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Eğitim ve Bilim*. 2013; 38.169: 110-124.

Büyüköztürk Ş. Akgün ÖE. Kahveci Ö. Demirel F. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2004; 4.2: 207-239.

Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*. 2010. S:32

Can G. Akademik başarısızlık ve önlenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1992; 550.

Çapa Y. Çakıroğlu J. Sarıkaya H. Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 2005; 30.137: 74-81.

Chan V. Readiness For Learner Autonomy: What Do Our Learners Tell Us?. *Teaching In Higher Education* 2001; 6.4: 505-518.

Çubukçu Z. Girmen P. Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005 Denizli. 2005; 420-426.

Dadandı İ. Kalyon A. Yazıcı H. Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları. Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016;11.1:253-269.

Dafei D. An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*. 2007; 24.4: 1-23.

Dam L. Developing Learner Autonomy With School Kids: Principles. Practices. Results. Edited By David Gardner Fostering Autonomy In Language Learning. 2011: 40-51.

Demir S. Demir A. Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları: Sorunlar Beklentiler ve Öneriler. İlköğretim Online. 2012; 11.1: 35-50.

Demir S. Şahin S. İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. Journal of Qafqaz University. 2009; 1: 26.

Demirel Ö. Mirici İH. Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. Meb Dergisi. 2002; 155-156: 76-88.

Denzine GM. Cooney JB. Mckenzie R. Confirmatory Factor Analysis of The Teacher Efficacy Scale for Prospective Teachers. British Journal of Educational Psychology 2005; 75.4: 689-708.

Dickinson L. Talking Shop Aspects of Autonomous Learning. Elt Journal. 1993;47.4: 330-336.

Döş B. Doğan GÖ. Determining The Secondary School Teachers’ Self-Efficacy Beliefs About Teaching Profession Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Journal of Human Sciences. 2016; 13.2: 2488-2503.

Eker C. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2014; 2014.17: 162-178

Eker DN. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 2010. Ankara (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zehra Canan Karababa).

Ekinci H. Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları: Müzik. Resim ve Beden Eğitimi. Electronic Turkish Studies 2013; 8.3: 189-196

Er KO. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri. Balıkesir University Journal Of Social Sciences Institute. 2014; 17.31: 17-45

Erbil Tursun S. Orta Öğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.2010. Edirne (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif Bayazıtöğlu).

Eren İ. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 2015. Kahramanmaraş (Danışman: Doç. Dr. Hasan Güner Berkant)

Fettahlıoğlu P. Güven E. İnce Aka E. Sert Çıbık A. Aydoğdu M. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. Ali Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011; 12.3: 159-175.

Gençtürk A. Memiş A. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 2010; 9.3:1037-1054

Guskey TR. Passaro PD. Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*. 1994; 31.3: 627-643.

Güvenç E. Güvenç H. İlköğretim Matematik İle Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Özerklik Desteği Algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 2014; 9.3: 311-322.

Güvenç H. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. *Educational Administration:Theory and Practice*. 2011; 17.1: 99-116

Holec H. On Autonomy: Some Elementary Concepts. *Discourse and Learning*. 1985; 985: 173-190.

Holec. H. *Autonomy İn Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press,1981

İzci E. Göktaş Ö. Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2014; 41: 317- 328

Kafkas ME. Aak M. oban B. Karademir T. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 11.2: 93-11

Karakaya, İ. Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. 2009; 55-84.

Karaküçük S. Rekreasyon. Boş Zamanları Değerlendirme Ankara. Gazi Kitabevi. 6. Baskı. 2008

Kavrayıcı C. Bayrak C. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2016; 1.2: 622-657.

Kaya K. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 2004. Ankara (Danışman Yrd. Doç. Dr. Kemal Filiz)

Kiremit HÖ. Gökler İ. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 27.27: 41-54.

Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press. (2nd ed.) (2005).

Kurbanoglu S. Öz-Yeterlik İnanıcı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası.2004; 5.2: 137-152.

Kurtdede-Fidan N. Duman T. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeyleri. Eğitim ve Bilim. 2014; 39.174: 143-159.



Kutluca T. Aydın M. Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Matematik Öğretim Programını Uygulama Aşamasında Yaşadığı Zorluklar. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2010; 2.1: 11-20.

Korkut K. Babaoğlu E. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi, 2012; 8.16: 269-281.

Liaw EC. How Are They Different? A Comparative Study of Native And Nonnative Foreign Language Teaching Assistants Regarding Selected Characteristics: Teacher Efficacy. Approach to Language Teaching/Teaching. Teaching Strategies and Perception of Nati. Ohio State University. Teaching and Learning. Doctoral Dissertation. 2004. Columbus. Ohio (Advisor: Keiko Samimy).

Little D. Democracy. Discourse and Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom. Utbildning & Demokrati 2004; 13.3: 105-126.

Liu. HJ. Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning. Journal of Language Teaching and Research. 2015; 6.6: 1165-1174.

Mirzeoğlu D. Aktaş I. Boşnak M. Beden Eğitimi Öğretmeni. Öğretmen Adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi. 2007; 18.3: 109-125.

Mohamadpour P. Realization of Autonomy and English Language Proficiency among Iranian High School Students. Theory and Practice in Language Studies. 2013; 3.7: 1187-1193.

Nebioğlu D. Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması. Alp Yayınları. Ankara; 2004. s: 57

Nguyen LTC. Gu Y. Strategy-Based Instruction: A Learner-Focused Approach to Developing Learner Autonomy. Language Teaching Research. 2013; 17.1: 9-30.

Oğuz A. Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2013; 13.4: 2177-2194.

Oğuz A. Teacher's Views About Supporting Learner Autonomy Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. Journal Of Human Sciences. 2013; 10.1: 1273-1297.

Oğuz A. Altinkurt Y. Yılmaz K. Hatipoğlu S. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. Turkish Journal of Educational Studies, 2014; 1.1: 22-51.

Özerkan, E. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2007. Tekirdağ. (Danışman: Danışman: (Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif Bayazıtoglu)

Özçelik N. Üniversitede Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi H. U. Journal of Education 2015; 30.3: 102-115.

Özkal N. Demirkol AY. Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. 2014; 9.3: 293-310.

Reeve J. Jang H. Carrell D. Jeon S. Barch. J. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. Motivation and Emotion. 2004; 28.2: 147-169.

Reinders H. Towards A Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. Australian Journal of Teacher Education. 2010; 35. 5: 1-17.

Saracaloğlu AS. Yenice N. Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2009; 5.2: 244-260.

Scott GW. Furnell J. Murphy CM. Goulder R. Teacher And Student Perceptions of The Development of Learner Autonomy; A Case Study in The Biological Sciences. Studies in Higher Education. 2015; 40. 6: 945-956.

Seçer F. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doctoral dissertation.2011. Konya (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz)

Tamer K. Pulur A. Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara. Ada Matbaacılık. 2001. s:20-23

Taş MM. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeylerinin İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 2016. Adıyaman (Danışman: Doç. Dr. Mustafa Özden).

Tavşancıl. E. Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2012 s:181

Thanasoulas D. What Is Learner Autonomy And How Can It Be Fostered? The Internet Tesl Journal. 2000; 6.11: 37-48.

Tokat S. Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliği Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 2013. Ankara (Danışman: Prof. Dr. Kemal Tamer).

Tschannen-Moran M. Hoy AW. Hoy WK. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research 1998; 68.2: 202-248.

Tschannen-Moran M. Woolfolk Hoy A. Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. Teaching and Teacher Education. 2001; 17.7: 783-805.

Tschannen-Moran M. Woolfolk Hoy A. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 2002.

Ullman JB. Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell Using Multivariate Statistics Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 2001;4: 653- 771.

Uşun S. Yakar A. Kahya O. Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education 2017; 5: 72-81

Wolff LB. The Good Language Learner. Learner Autonomy And The Teacher. In Flavia Viera (Ed.) Struggling For Autonomy İn Language Teaching. Germany: Peter Lang. 2009: 103- 117

Yağcı U. Aksoy V. Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2015; 1.33: 84-104.

Yaman H. İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2009; 9.1: 329-359.

Yavuzer Y. Koç M. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2002; 1.1: 35-43.

Yazıcı AŞ. The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors [Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki]. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research. 2016; 6.2: 1-23.

Yılmaz K. Oğuz A. Altınkurt Y. Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016; 32.3: 659-675

Yılmaz M. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 27.1: 155-167.

Zimmerman BJ Self-Efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* 1995: 202-231

Zoghi M. Nezhad HD. Reflections On The What Of Learner Autonomy. International Journal Of English Linguistics. 2012; 2.3: 22-26.



## EKLER

### EK -1

#### A.Davranışların Gereklilik Derecesi

#### B.Davranışların Sergilenme Derecesi

Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman
					1.Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.					
					2.Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.					
					3.Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					4.Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
					5.Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.					
					6.Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.					
					7.Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.					
					8.Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.					
					9.Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.					
					10.Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.					



yardımcı olabilirsiniz?										
13.Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?										
14.başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?										
15.Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?										
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar oluşturabilirsiniz?										
17.Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?										
18.Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?										
19.Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar engelleyebilirsiniz?										
20.Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?										
21.Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?										
22.Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?										
23.Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi kullanabilirsiniz?										
24.Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?										

**Cinsiyetiniz:** Kadın  Erkek

**Yaşınız**.....

**Mesleki kıdeminiz:**.....

**Görev yaptığınız okul:** Devlet Özel

**Haftada girdiğiniz ders saati:**.....

**Alanınızla ilgili katıldığınız kurs sayısı:** Katılmadım .....kez katıldım.



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
TIP FAKÜLTESİ  
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

2016

## KARAR

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı Morfoloji Binası A Blok 1. Kat No: A1-05 Kampüs /ANTALYA
	TELEFON	0 (242) 249 69 54
	FAKS	0 (242) 249 69 03
	E-POSTA	etik@akdeniz.edu.tr
SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Yrd.Doç.Dr.Zehra CERTEL	
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Meslek Öz-yeterlik Algıları Üzerine Bir Araştırma	
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 187	Tarih: 09.03.2016
	Yukarıda bilgileri verilen çalışmanın yapılmasında bilimsel ve etik açısından sakınca olmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.	
	Araştırmacıya çalışmalarında başarılar dileriz.	

  
Prof.Dr. Arda TAŞATARGİL  
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

Prof.Dr. Arda TAŞATARGİL  
Başkan

Öğr.Gör.Dr.M. Levent ÖZGÖNÜL  
Başkan Yardımcısı

Prof.Dr.Can ÇEVİKOL  
Üye (İznil)

Prof.Dr.Murat CANPOLAT  
Üye

Prof.Dr.Dilara İNAN  
Üye (İznil)

Prof.Dr.Neemiye HADİMOĞLU  
Üye

Prof.Dr.Gülay ÖZBİLİM  
Üye

Doç.Dr.Gülsüm ÖZGE BAYSAL  
Üye

Doç.Dr.Mehtap TÜRKAY  
Üye

Doç.Dr.Doğa TÜRKKAHRAMAN  
Üye (İznil)

Doç.Dr.Ali Berkant AVCI  
Üye

Doç.Dr.Dijle KAPMEN KORGUN  
Üye

Av.Mustafa AÇIKEL  
Üye

Turgut ALTUN  
Üye (İznil)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı	Melek	Uyruğu	T.C
Soyadı	KOZAK	Tel no	05063914129
Doğum tarihi	01.11.1992	e-posta	melek.kozak@gmail.com

### Eğitim Bilgileri

	Mezun olduğu kurum	Mezuniyet yılı
Lise	Denizli Kazım Kaynak Lisesi	2010
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2014
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi	
Doktora		

### İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (yıl-yıl)
Araştırma Görevlisi	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	2017-halen devam ediyor

Yabancı Dilleri	Sınav türü	Puanı
İngilizce	YDS	63.75
	YÖKDİL	73.75

### Proje Deneyimi

Proje Adı	Destekleyen kurum	Süre (Yıl-Yıl)

### Burslar-Ödüller:

### Yayımlar ve Bildiriler:

## **Bildiriler**

Kozak, M, Çelik B, Karafil A.Y. & Öntürk, Y. (2015) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının İncelenmesi. 2. Uluslararası Spor Bilimleri, Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi, 28-30 Mayıs, Afyonkarahisar.

Certel, Z. & Kozak M. (2017) Farklı Branşlardaki Sporcuların Akademik Kontrol Odakları, Akademik Erteleme ve Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 4. Uluslararası Spor Bilimleri, Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi, 21-23 Nisan, Burdur

Certel, Z. Kozak, M. & Bahadır, Z. (2017) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Adalet Algıları ile Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası 9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, 19-22 Ekim, Antalya.

Certel, Z. Kozak, M. & Bahadır, Z. (2017) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaratıcılığa Teşvik Edici Davranışlarına Göre Kullandıkları Öğretim Stilleri. Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi' 23 - 26 Kasım 2017, Manisa.

Kozak, M. Certel, Z. (2017) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Akademik Kontrol Odağı, Öz düzenlemenin Dikkat Kontrolü ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 15th International Sport Sciences Congress 15st-18th November, 2017, Antalya.

## **Uluslararası Yayınlar**

Certel, Z. & Kozak M. (2017) The Examination of Relationships between Academic Self- Efficacy, Academic Procrastination, and Locus of Academic Control of Athletes in Different The Sports Journal. 19: 1-10