



**BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN
ETKİLİLİĞİ ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU:
ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI**

Arıkan EKTİRİCİ

Yüksek Lisans Tezi

**BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN
ETKİLİLİĞİ ÖZ-DEĞERLENDİRME
FORMU: ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI**

Arıkan Ektirici
Yüksek Lisans Tezi




ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden EĞitimi ve Spor Anabilim Dalı
Eskişehir, Haziran 2016

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İlker Yılmaz

Yardımcı Danıőman : Yard. Doç. Dr. Veli Onur Çelik

Jüri ve Enstitü Onayı

Arıkan Ektirici'nin Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu: Ölçek Uyarlama Çalışması başlıklı, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'ndaki Yüksek Lisans tezi, 25.05.2016 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Prof. Dr. İlker YILMAZ Anadolu Üniversitesi	
Üye	Yard. Doç. Dr. Tolga ESKİ Kastamonu Üniversitesi	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ Anadolu Üniversitesi	

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
07.06.2016 tarih ve22..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Dilek AK



ÖZGEÇMİŞ

Bireysel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Arıkan Ektirici
Doğum Tarihi ve Yeri : 30.07.1987 / Eskişehir
Uyruğu : T.C.
Medeni Durumu : Bekar
İletişim Adresleri : Hoşnudiye Mah. İskender Sok. Sevil Apt.
11/6
İletişim Telefonu : 0555 900 92 80
E-mail Adresi : arikane1987@gmail.com
aektirici@anadolu.edu.tr

Eğitim Durumu

İlköğretim : Bülent Okan İlkokulu
Cahide Ahmet Dalyanoğlu İlköğretim Okulu
Bahçelievler İlköğretim Okulu
Dumlupınar İlköğretim Okulu
Öğretmen Yusuf Ziya İlköğretim Okulu
Ortaöğretim : Yalova Lisesi
Üniversite : Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokulu
Yabancı Diller : İngilizce

Mesleki Deneyim

Kastamonu Üniversitesi 2013-2014
Anadolu Üniversitesi 2014-2016

Yayınlar

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Sezer, U., Ektirici, A., Özbal, A.F. ve Atlı, K. (2015). Evaluation of the Sportsmanship Behaviors of Secondary School Students in terms of Different Variables. Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 42-51, 19/11/2015

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Ektirici, A., İçel, İ., Investigation of Participating in Regular Exerceise and Exercise Addiction. 6th International Convention of Physical Activity and Sport, Havana, CUBA, S. 23-27 (2015).



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitim ve tez sürecim boyunca tecrübelerini benimle paylaşan, destek ve katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım **Prof. Dr. İlker YILMAZ 'a**; tez sürecim boyunca beni hiçbir zaman geri çevirmeyen ve her aşamada yaptığı öneri ve eleştiriler ile tezimin oluşturulmasında büyük rol oynayan ikinci tez danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Veli Onur ÇELİK 'e** teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin toplanmasında bana yardımcı olan, iyi bir eğitimci olduğu kadar iyi bir müzisyen olan **Okt. Melek BİLİMLİ** hocama teşekkür ederim. Veri toplama sürecine yaptıkları katkılardan dolayı değerli hocalarım **Öğr. Gör. Sabriye Tosun ŞENTÜRK** ve **Prof. Dr. Hayri ERTAN 'a** teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayatımın başlangıcından bugüne kadar bana her konuda destek olan, tezimin yürütülmesine ve yazımına büyük katkı sağlayan, kişiliğini her zaman kendime örnek aldığım değerli dostum **Yrd. Doç. Dr. Ayşe Feray ÖZBAL 'a** teşekkür ederim.

Tez konusunun seçilmesi sürecinden tezimin bitimine kadar fikirlerini ve tecrübelerini benimle paylaşan, zorlandığım zamanlarda motivasyonumun düşmemesini sağlayan oda arkadaşım **Arş. Gör. Umut SEZER 'e** ve tez yazım sürecinde yaptığı yardımlardan dolayı **Arş. Gör. Caner ÖZGEN 'e** ve **Sayın Ansay HIZAL 'a** teşekkürleri bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana sürekli yol gösteren, hayata ve akademik yaşama dair tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocam **Yrd. Doç. Dr. Serdar KOCAEKŞİ 'ye** sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanıdığım ilk günden bu yana sevgisi ve sabrı ile her zaman yanımda olan, motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, samimiyeti ve içtenliğini her zaman hissettiğim **Gonca Ersin 'e** teşekkürleri bir borç bilirim.

Bugün bulunduğum konumun asıl mimarı olan, bana öğrenim olanağı sağlayan, benim için sürekli özveride bulunarak maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem **Funda Ektirici** ve babam **Yusuf Ektirici 'ye** sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ETKİLİLİĞİ ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU : ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 2014 yılında Kırgıridis ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education)” ‘nun Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, çeviri sürecinden sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan 110 beden eğitimi öğretmenine yapılan anket uygulaması sonrasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin farklı alt boyutlarına ait 5 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (BEÖE-ÖD) toplamda 6 alt boyut ve 21 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğe ilişkin uyum indeks değerleri incelendiğinde genel olarak iyi bir uyumdan söz edilebilir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .930 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın alt amaçları ise Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖE-ÖD formunun alt boyutlarına ilişkin skorlarının cinsiyet, kıdem, okul türü, şu anda görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresi ve görev yapılan okuldaki spor salonu mevcudiyeti değişkenlerine göre incelenmesi olarak sıralanabilir. Bu bağlamda cinsiyet, okul türü ve spor salonu mevcudiyeti değişkenlerine yönelik olarak t-testi; kıdem ve şu anda görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresi değişkenlerine yönelik olarak ise ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda cinsiyet değişkeninde Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında; kıdem değişkeninde Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri, Dersi Yürütme alt boyutlarında; okul türüne göre Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında; şu anda görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresine göre Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi ve Teknoloji Kullanımı alt boyutlarında; spor salonu mevcudiyetine göre Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Sonuç olarak BEÖE-ÖD formunun Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : beden eğitimi, öğretmen etkililiği, beden eğitiminde öğretmen etkililiği

QUESTIONNAIRE FOR SELF-EVALUATION OF TEACHER EFFECTIVENESS IN PHYSICAL EDUCATION: A SCALE ADAPTATION STUDY

ABSTRACT

The aim of this study is the adaptation to Turkish culture of “Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE)” developed by Kyrgiridis et al. in 2014. In accordance with this purpose, after the translation process, the questionnaire was applied to 110 teachers who work for institutions affiliated to Eskişehir National Education Directorate and after that Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) is made. After the factor analysis 5 items were removed from the scale. SETEQ-PE that is used in this study consists of 6 subscales and 21 items. When fit indices of the scale are examined it can be said to be a good fit. Total Cronbach Alpha value of the scale is .930.

The sub-objectives of this study are to compare the SETEQ-PE scores of physical education teachers who work for institutions affiliated to Eskişehir National Education Directorate in terms of gender, length of service, school level, length of service at current school and availability of sports facility. T-test is used when analysing the data in terms of gender, school level and availability of sports facility; ANOVA is used when analysing the data in terms of length of service and length of service at current school. Statistically significant difference was found at Application of the Content of Physical Education, Teaching Strategies and Lesson Implementation subscales in terms of gender; Student and Teacher Assessment, Application of the Content of Physical Education, Use of technology, Teaching Strategies, Lesson Implementation subscales in terms of length of service; Student and Teacher Assessment, Application of the Content of Physical Education, Use of technology, Teaching Strategies, Lesson Implementation subscales in terms of school level; Student and Teacher Assessment and Use of technology subscales in terms of length of service at current school; Student and Teacher Assessment, Application of the Content of Physical Education, Use of technology, Teaching Strategies, Lesson Implementation subscales in terms of availability of sports facility ($p < .05$). As a result it can be said that SETEQ-PE (BEÖE-ÖD in Turkish) is a valid and reliable scale for Turkish Culture.

Keywords: physical education, teacher effectiveness, physical education teacher effectiveness

İÇİNDEKİLER	SAYFA
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ VE AMAÇ	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Problemi	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
KAYNAK BİLGİSİ	4
Eğitim, Öğretmen ve Öğretmen Etkililiği	4
Öğretmenin Nitelikleri ve Mesleki Yeterlilikleri	6
<i>Alan Bilgisi</i>	6
<i>Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme</i>	8
<i>Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)</i>	8
Beden Eğitimi ve Spor	15
Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri	17
Eğitimde Aşamalı Sınıflar	17
<i>Bilişsel Alan</i>	18
<i>Bilgi</i>	18
<i>Kavrama</i>	18
<i>Uygulama</i>	19
<i>Sentez</i>	19
<i>Değerlendirme</i>	19
<i>Psiko-Motor (Devinimsel) Alan</i>	19
<i>Uyarılma</i>	20
<i>Kılavuz Denetiminde Yapma</i>	21

<i>Beceri Haline Getirme</i>	21
<i>Duruma Uydurma</i>	21
<i>Yaratma</i>	22
<i>Duyuşsal Alan</i>	22
<i>Tepkide Bulunma</i>	23
<i>Değer Verme</i>	23
<i>Örgütleme</i>	23
<i>Bir Değer ya da Değerler Bütünü İle Nitelenmişlik</i>	23
YÖNTEM	24
Araştırma Modeli	24
Araştırma Evreni ve Örneklem	24
Veri Toplama Aracı	25
<i>Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu</i>	25
Uyarlama Süreci ve Verilerin Toplanması	27
<i>Ölçeğin Kullanımı İçin İzin Alınması</i>	28
<i>Çeviri Süreci</i>	28
BULGULAR	31
Tanımlayıcı İstatistikler	31
<i>Pilot Uygulama İçin Kullanılan Örneklemeye İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	31
<i>Asıl Uygulama İçin Kullanılan Örneklemeye İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	32
Pilot Çalışmaya İlişkin Normal Dağılıma Yönelik Bulgular	33
Pilot Çalışmaya İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	35
<i>Beöe-öd Formuna İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları</i>	35
Pilot Çalışmaya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	38
<i>Beöe-öd Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları</i>	38
Asıl Çalışma Verilerine Yönelik Farklılıkların Analizine İlişkin Bulgular	41
<i>Cinsiyete Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması</i>	42
<i>Okul Türüne Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-</i>	43

<i>Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması</i>	
<i>Spor Salonu Mevcudiyetine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği</i>	44
<i>Öz-Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması</i>	
<i>Kıdeme Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılması</i>	45
<i>Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılması</i>	48
TARTIŞMA ve SONUÇ	50
ÖNERİLER	53
KAYNAKLAR	54
EKLER	59

ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE NO VE ADI	SAYFA
Çizelge 1 Beöe-Öd Formuna İlişkin Uyum İndeks Değerleri	26
Çizelge 2 Beöe-Öd Formunun Alt Boyutlarına Ve Alt Boyutlardaki Madde Sayılarına İlişkin Bilgiler	27
Çizelge 3 Beöe-Öd Formu Madde Ve Alt Boyutları	29
Çizelge 4 Pilot Uygulamaya Katılan Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Betimsel Değerler	31
Çizelge 5 Asıl Uygulamaya Katılan Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Betimsel Değerler	32
Çizelge 6 Ölçek Maddelerine İlişkin Çarpıklık Basıklık Değerleri	34
Çizelge 7 Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu'na İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	36
Çizelge 8 Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu'na İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	39
Çizelge 9 Cinsiyete Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-Testi Skorlarının Karşılaştırılması	42
Çizelge 10 Okul Türüne Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-Testi Skorlarının Karşılaştırılması	43
Çizelge 11 Spor Salonu Mevcudiyetine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	44
Çizelge 12 Kıdeme Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-Testi Skorlarının Karşılaştırılması	45
Çizelge 13 Kıdeme Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına Yönelik Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	46
Çizelge 14 Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Sonuçları	48
Çizelge 15 Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına Yönelik Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL NO VE ADI	SAYFA
Şekil 1	Bilişsel Alanın Üst ve Alt Basamakları 18
Şekil 2	Psikomotor Alanın Üst ve Alt Basamakları 20
Şekil 3	Duyuşsal Alanın Üst ve Alt Basamakları 22
Şekil 4	Formuna İlişkin Yapılan DFA'da Kullanılan Modele İlişkin Standardize Edilmiş Değerler 41



SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Analysis Of Variance / Varyans Analizi
CFI	: Comparative Fit Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness of Fit Index
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NNFI	: Non-Normed Fit Index
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
sd	: Serbestlik Derecesi
SETEQ-PE	: Questionnaire for Self Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (Ölçeğin Orijinal Adı)
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
χ^2	: Chi Square / Ki-kare
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ ve AMAC

Eğitim alanında yaşanan değişimler ve dönüşümler bu alan içerisindeki pek çok kavramın da yeniden tartışılmasına yol açmaktadır. Öğretmen ya da eğitici nitelikleri ve özellikleri de her dönemde tartışılmaktadır. Değişen ve dönüşen eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde “öğretmen etkililiği” kavramı da ön plana çıkmaktadır. Öğretmen etkililiği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konu ile ilgili araştırmaların 1970’li yıllarda yoğunluk kazandığı görülmektedir. Medley 1979 yılında yaptığı bir çalışmada, öğretmen etkililiği kavramının gelişimini incelenmiş ve beğenilen kişisel özelliklere sahip olma, efektif metot kullanımı, iyi bir sınıf ortamı yaratma, yeterlik yelpazesinin geniş olması, profesyonel karar verme gibi özelliklerin ön plana çıktığı belirtilmiştir (Medley, 1974). Dunkin ve Biddle (1974)’in araştırmaları sonucu ise bir öğretim çalışması modeli ortaya konulmuş ve öğretmen karakteristikleri, öğrenci karakteristikleri, süreç değişkenleri, ürün değişkenleri arasındaki ilişkilerin öğretim araştırmalarında birincil hedef olduğu belirtilmiştir (Dunkin ve Biddle, 1974 akt. Rink, 2013).

Rink (2013)’in çalışmasında eski tarihli çalışmaların süreç değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklamaya odaklandıkları söylenmektedir. Öğretim üzerine yapılan araştırmaların süreç-süreç ilişkisinden, süreç-ürün ilişkisine doğru kaydığı ileri sürülmektedir. Rink (2013) araştırma perspektifinde etkili öğretimin, öğrencinin öğrenmesi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Öğretmen etkililiğine ilişkin öncül çalışmalarda, süreç değişkenlerinin, çocukları ölçmede kullanılabilmesi ve bu sonuçların öğretmenleri değerlendirme sürecine dahil edilebilmesi için bir yol arandığı gözlenmektedir. Bu çalışmalarda, süreç değişkenlerinin gözlenebilir olması ve süreç sonundaki çıktılar ile yakın ilişki göstermeleri gerektiği düşünülmekteydi. Brophy ve Good (1984) yaptıkları çalışmada öğrenme olanakları, öğretmen beklentileri, rol tanımları, zaman ayırma; sınıf yönetimi, başarı seviyesi, akademik öğrenme zamanı, öğretmen tarafından aktif açıklama, grup büyüklüğü, bilginin aktarımı, sorular sorma, sınıf içi ödevler ve ev ödevleri organize etme gibi ana başlıklara odaklanmışlardır. Sonuç olarak 1970-1980 arasındaki dönemin etkili öğretimin derecelerini belirlemede verimli olduğunu söylenmektedir (Brophy ve Good, 1984).

Stallings (1975, 1976, 1977 akt. Fenstermacher, 1978) ‘in 288 ilköğretim sınıfında, 6 aşamada gerçekleştirdiği projede, öğretmenin öğretim sürecinde yaptığı uygulamaların arzulanan çocuk davranışları, katılım ve temel beceriler üzerinde etkili olduğu ortaya koymuştur.

Beden Eğitiminde etkili öğretimin temelleri de Brophy ve Good (1984) ‘un sınıfta yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Beden eğitiminde de öğretmen karakteristikleri endirekt öğretime yakın olan karakteristik özelliklerden, direkt öğretime yakın olan özelliklere doğru kaydığı gözlenmektedir. İlk çalışmalarda, öğretmenin sıcaklığı, sorduğu sorular, övgüleri, esneklik ön planda iken, ileri çalışmalarda bunların yerini görev yönelimli öğretim, yapılandırılmış öğrenme tecrübeleri, öğrenci aktivite süresi, aktif izleme ve geribildirim almıştır. Ürün ise genel olarak motor beceri öğrenimine odaklanmaktadır (Brophy ve Good, 1984).

Can (1998) etkili öğretmenin özelliklerinden bazılarının işini sevme, öğrenciyi merkeze alma, sürekli kendini geliştirme isteğinde olma, eğitim amaçlarını belirleyip bu amaçlara ulaşmada ısrarlı bir çaba içinde bulunma olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada, eğitim kurumlarından “insan”ı merkeze alan

eğitim anlayışını kazanmalarının ve bu anlayışı uygulamalarının beklendiğini dile getirilmektedir. Bu beklentide en önemli rolü ise öğretmenler üstlenmektedir. Gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin eğitim sisteminde kendilerini ne kadar etkili gördüklerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı Kyrgiridis ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education)” ‘nun beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde uygulayarak Türk kültürüne uyarlanmasıdır. İnsanın toplum düzenine uyum sağlayarak yaşayabilmesi, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları, bedensel ve ruhsal gelişim ile yakından ilişkilidir. Bedensel olarak sağlıklı birey düzenli, öz güveni gelişmiş, disiplinli, doğru ve toplumdaki diğer bireylere karşı saygılı olan birey anlamına gelmektedir. Buna yönelik kişilik gelişimini sağlanmasında da beden eğitimi öğretmenin rolünün oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen etkililiği ile ilgili gerçekleştirilen bu uyarlama çalışmasının da hem araştırmacılara hem de alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle araştırma örnekleme seçilmiş, dil eşdeğerliliği, içerik geçerliliği, yapı geçerliliği çalışmaları gerçekleştirilmiş; ve örneklemden toplanan veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bilgiler ilerleyen bölümde detaylıca anlatılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kyrgiridis ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education)” ‘nun beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde uygulayarak Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Çalışmanın alt amaçları ise Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen etkililiğinin cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, şu anda görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresi, görev yapılan okuldaki spor salonu mevcudiyeti değişkenleri açısından incelenmesidir.

Araştırmanın Problemi

Kyrgiridis ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education)” ‘nun Türk kültürüne uyarlanması hedeflenen araştırmanın alt problemleri şunlardır :

1. Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır ?
2. Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği cinsiyete göre farklılık göstermekte midir ?
3. Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği kıdeme göre farklılık göstermekte midir ?
4. Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılık göstermekte midir ?
5. Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir ?

6. Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki spor salonu mevcudiyetine göre farklılık göstermekte midir ?

Araştırmanın Önemi

İnsanın toplum düzenine uyum sağlayarak yaşayabilmesi, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları, bedensel ve ruhsal gelişim ile yakından ilişkilidir. Bedensel olarak sağlıklı birey düzenli, öz güveni gelişmiş, disiplinli, doğru ve toplumdaki diğer bireylere karşı saygılı olan birey anlamına gelmektedir. Buna yönelik kişilik gelişimini sağlamak ancak ve ancak beden eğitimi ile mümkündür. Bu kültürü bireylere aktaracak olan kişiler ise beden eğitimi öğretmenleridir. Derslerde etkili beden eğitimi öğretmenleri bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için ön ayak olacaktırlar. “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu: Ölçek Uyarlama Çalışması” adlı bu araştırma literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Eskişehir ili ile,
- Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile sınırlıdır.

KAYNAK BİLGİSİ

Eğitim, Öğretmen Ve Öğretmen Etkililiği

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler sonucunda mevcut olan bilgi de buna paralel olarak artış göstermektedir. Günümüzde bireyden beklenen, bu bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, bu bilginin analiz ve sentezini yapabilmesi ve ulaştığı bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilmesidir. Ülkeler, çağdaşlaşma yolunda gelişmelerini devam ettirebilmek için mevcut bilgiye ulaşmış ve bunu kullanabilen ve yeni bilgi üretebilen bireyler yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu seviyede bireyler yetiştirebilmek ancak eğitim ile mümkündür.

Biyolojik bir organizma olarak dünyaya gelen insan, toplumdaki kültürel uyarıcılarla sürekli bir etkileşim içerisinde. Kişi, bu etkileşimler sonucunda yeni davranışlar kazanır. Kişi açısından kültürlenme-sosyalleşme, toplum açısından kültürleme-sosyalleştirme olarak adlandırılan bu süreç, kapsamlı bir öğrenme öğretme sürecidir (Tekin, 2000).

Ertürk (1998)' e göre kişinin içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini kazanmasına "kültürleme" adı verilir. Aynı kültür ya da toplum açısından düşünülürse kültürlemeden söz edilebilir. Çevre, kişiyi belirli bir yönde değiştirecek biçimde düzenlenebilir. Yani kültürleme istendik bir biçimde gerçekleştirilebilir. Bu kasıtlı kültürleme şekli eğitim olarak tanımlanır.

Eğitim, yaygın olarak "insanın kişiliğini besleme süreci" şeklinde ifade edilmektedir. En genel anlamda "istendik davranış oluşturma ve değiştirme prosesi" olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2011).

Sonradan kazanılan tüm davranışlar istendik olmayabilir. Demirel ve Kaya (2005) davranışların informal ya da formal yollarla kazanılabileceğini söylemektedir. İnfomal eğitim, gelişigüzel kültürleme ile gerçekleşir. Belirli bir planı ve programı yoktur. Çocukların akranlarıyla oyun oynarken yardımlaşmayı, dayanışmayı, işbirliğini, kuralları öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Formal eğitim ise bir plan dahilinde kurum ve okullarda uygulanan öğretim anlamına gelir.

Çocuk dünyaya geldiğinde ilk olarak doğal eğitimcilerin, okula başlangıç yaşına geldikten sonra da doğal eğitimciler ile beraber öğretmenlerin, yani gerçek eğitimcilerin eğitiminden geçer. Ailenin isteği doğrultusunda okul yaşından önce de kreş, anaokulu gibi kurumlarda çocuk eğitim alabilir. Ancak asıl eğitim yaşamı okul yaşına geldiğinde başlamaktadır. Buradaki "asıl eğitim" 'den kastedilen planlı bir eğitim süreci, yani "öğretim" 'dir (Küçükahmet, 2011). Senemoğlu (2011) ise öğretimi, bir ürün ve içsel süreç olarak adlandırılacak olan öğrenmeyi sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareket ile öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç aşaması olduğu söylenebilir. Öğretimin yöneticisi olan öğretmen ise belirlenen öğrenme hedeflerine yönelik olarak, öğrenciye ve öğrenme süreçlerinin özelliklerini de göz önünde bulundurarak dışsal olayları seçer, düzenler, uygular ve denetler.

Öğretmen, öğrenciler ile sürekli bir etkileşim içerisinde olan, istenilen amaçlara ulaşmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerin sürece etkin katılımlarını sağlamak için araç gereçleri düzenleyen ve uygulama sonuçlarını

yaptığı değerlendirmeler sonucu izleyen kişidir. Öğretmenlik görev ve sorumlulukları yasal çerçeveler ile çizilmiş ve profesyonellik gerektiren bir meslek dalıdır (Yaşar, 2010). Can (2004) etkili öğretmeni, hem birlikte olduğu öğretmen arkadaşlarına hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olup, öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenen, insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren eğitim çalışanı olarak tanımlamaktadır. Moore (2003) öğretmenin etkili olabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu beceriler gene öğretim becerileri olarak adlandırılır ve üç grupta toplanır. Bunlardan ilki olan öğretim öncesi beceriler, planlama ile ilgili becerilerdir. Planlama, birbiri üzerine kurulu basamaklardan meydana gelen bir karar oluşturma sürecidir. Yedi aşamalı temel planlama sürecinin basamakları şu şekilde sıralanabilir :

- Öğretilmesi gereken konu ve içerik nedir ?
- Öğrencilerden beklenen sonuçlar nelerdir ?
- Hangi yardımcı öğretim malzemeleri kullanılacak ?
- Öğrencileri konu ile tanıştırmamanın en kolay yolu hangisidir ?
- Ders nasıl bitirilmelidir ?
- Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir ?

Öğretim öncesi süreç ve planlamanın incelenmesi sonucunda, planlamanın birçok beceri gerektirdiği görülmektedir. Bunlardan bazıları :

- Doğru gözlem yapmak.
- Hedef yazımı.
- Materyal seçimi.
- Girişin uygun biçimde yapılması.
- Uygun öğretim stratejilerinin seçimi.
- Dersin nasıl bitirileceğinin planlanması.
- Uygun ölçme ve değerlendirme yapılması ve geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Moore, 2003).

İkinci grup öğretim becerileri sınıf içi öğretim becerileri olarak adlandırılır. Ders planlanması sonrasında, dersin işlenmesi aşamasını kapsar. Planlaması iyi yapılmış bir dersin başarılı bir şekilde işlenebilmesi bir çok özel beceri gerektirmektedir. Bunlar :

- İletişim,
- Uyaran değişimi sağlama,
- Pekiştirmeyi uygun şekilde kullanma,
- Sınıf yönetiminin iyi yapılması,
- Uygun soru sorma tekniklerinin kullanılması,
- Dersin uygun şekilde bitirilmesi,
- Ölçme ve değerlendirmenin iyi biçimde yapılmasıdır.

Üçüncü grup öğretim becerileri ise öğretim sonrası becerilerdir. Öğretim sonrası beceriler iyi planlanmış ve organize edilmiş becerileri kapsamaktadır. Değerlendirmeye ilişkin bilgi, planlamada belirlenen hedeflere yönelik olarak toplanıp analiz edilmelidir ve öğrencinin başarı seviyesine bakılarak uygun bir yorum yapılmalıdır. Yani etkili bir değerlendirme için gerekli olan öğretim

sonrası iki beceriden söz edebiliriz. Bunlar öğretim süreci sonundaki değerlendirme sonrasındaki bilgiyi iyi analiz edebilmek ve bu değerlendirilmiş bilgiye ilişkin yorumlar yapabilmektir (Moore, 2003).

Özdemir ve Yalın (2000) 'a göre etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri üç grupta toplanabilir. İlk grup güdüleyici kişiliktir. Etkili öğretmenler teşvik edici ve güdüleyici kişiliğe sahiptir. Güdüleyici kişiliğe sahip öğretmenlerin de isteklilik, yakınlık, mizah duygusu ve güvenilirlik özellikleri bulunmaktadır. İstekli öğretmenler emin ve cana yakın görünürler, sabırlıdır, zamanı etkili kullanır, konuyu öğrencilere uygun hale getirir, öğretirken kendini konuya verir ve dramatize eder, şakadan anlar, olayların gülünç yönlerini görme yeteneğine sahiptir. Güdüleyici kişiliğe sahip öğretmenlerin yakınlık ve mizahı kullanabilmesi, destekleyici, rahat, mutlu edici ve eğitimsel olarak verimli bir sınıf ortamı için önemli bir unsurdur. Bunun yanında öğrenciler, etkili bir öğretmeni güvenilir ve güvenmeye değer bulurlar. İkinci grup başarıya adanmışlık olarak adlandırılır. Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisine sahiptir. Bununla birlikte etkili öğretmenler öğrencilerini teşvik edip onları destekleyen, öğrencilerin ait olma, beğenilme ve başarılı olmalarını dikkate alan öğretmenlerdir. Üçüncü grup ise profesyonel davranıştır. Etkili öğretmenlerin ortak özelliği göreve yönelik, sistemli ve ciddi sınıf davranışına sahip olmalarıdır. Gayretlerini öğrencilerin öğrenme amaçlarını kazanmaları üzerinde yoğunlaştırırlar. Bunun yanında etkili öğretmenler kendilerini değişik durum ve koşullara adapte edebilirler.

McBer (2000) öğretmen etkililiği üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen etkililiğinde üç ana faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar profesyonel karakteristikler, öğretim becerileri ve sınıf ortamı olarak nitelendirilebilir. Bu faktörlerden profesyonel karakteristikler ve öğretim becerileri öğretmenin eğitim ortamına olan katkısı olarak nitelendirilebilir. Sınıf ortamı ise öğretmenin yarattığı öğrenme ortamının, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyip etkilemediği üzerine yoğunlaşmaktadır (Mcber, 2000).

Öğretmenin Nitelikleri Ve Mesleki Yeterlilikleri

Eğitimde hedefler çok iyi belirlenmiş olsa bile bu eğitim süreci nitelikli öğretmenler tarafından organize edilmediği sürece eğitim hedeflerine ulaşmak güçleşir. Çünkü öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi projesi dahilinde Sands, Özçelik, Busbridge ve Dawson (1997, s.62-63 akt. Demirhan, 2006) 'un yaptıkları çalışmalarda öğretmen yeterlilikleri ile yakından ilgili olan "öğretmen adayı profili" nitelikleri şu şekilde açıklanmıştır.

Alan bilgisi

1. Konu kapsamını, konsepti ve becerileri anlayabilme .
2. Alana ait bilgi birikimini uygun biçimde artırabilme.
3. Alan ile alakalı eğitim programına tanıdıklık.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme

Plan yapma ve ders hazırlığı.

1. Eğitim programı sonunda kazandırılması beklenen davranışları herkesin anlayacağı bir biçimde dile getirme.
2. Planı eğitim programına uyacak biçimde tasarlama.
3. Planı, öğrencileri eğitim programı sonunda kazandırılması beklenen hedef davranışlara ulaştıracak şekilde düzenleme.
4. Farklı aktivitelerden faydalanmaya çalışma.
5. Eğitim programı kapsamında araç ve gereç seçme ve planlanan program çerçevesinde bunları hazırlama.
6. Ders planlarını, birbirleri ile tutarlı ve iyi yapılandırılmış biçimde düzenleme.
7. Eğitim program dahilinde, daha önce işlenmiş olan ve daha sonra işlenecek olan dersler ile bağlantı kurma.

Öğretim yöntemlerinden yararlanma.

1. Ders içerisinde kullanılacak olan yöntem seçilirken, öğrencilerin kazanılmış davranışlarına, yeteneklerine ve yaş grubuna ters düşmeyecek öğretim yöntemlerinden yararlanma.
2. Birbirinden farklı öğretim yöntemlerini işe koşma.
3. Derse dahil olan bütün gruplarla ve öğrencilerle etkileşim halinde olma.
4. Öğrencileri çabalamaya sevk edecek ve hayali olmayan hedefler seçme.
5. Eğitim programı dahilinde kullanılacak materyalleri beceri ile kullanma.
6. Ders kapsamında bilişim teknolojilerini kullanma.

İletişim kurma.

1. Kolay anlaşılacak şekilde direktifler verme.
2. Kolay anlaşılacak açıklamalarda bulunma.
3. Eğitim programının akışına uygun bir zamanda ve öğrenime katkıda bulunabilecek sorular sorabilme.
4. Ders içeriğine uygun olarak ses desibelini ve tonunu ayarlama, eğitim etkinliğine katkıda bulunacak şekilde kullanma.
5. Öğrencilerden alacakları geribildirimleri değerlendirme, bu geribildirimlere yönelik olarak eğitim etkinliklerini şekillendirme.
6. Öğrencilerin seviyelerine uygun kelimeler seçerek eğitim etkinliğini sürdürme.

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler.

1. Dersi gayeli ve sistemli bir biçimde işleme.
2. Ders başlangıcını ve bitişini etkili bir biçimde yapma.
3. Eğitim programı dahilinde, sürece uygun olacak şekilde sınıfça, bireysel ve grupça yapılabilecek aktiviteleri işe koşma.
4. Öğrencilerle üst düzeyde iletişimde olma, yakın derecede ilişkiler kurma.
5. Güdülemeyi sağlamak amacıyla öğrencilerin dikkatini çekebilme ve ilgisini toplayabilme.
6. Öğrencilere gerektiği zamanlarda övgüde bulunma, gerektiği zamanlarda ise yaptırımlarda bulunma.
7. Dersin işleyişine olumsuz etkide bulunabilecek uyarıcılar ile başa çıkabilme, bu uyarıcıların dersi olumsuz etkilemesini engelleme.
8. Eğitim programı sonunda kazandırılması hedeflenen davranışların gerçekçi olmasını sağlama, öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini

değerlendirme ve sonuçları değerlendirerek, bunlardan sürece katkıda olacak biçimde yararlanma.

9. Eğitim ortamını öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak biçimde düzenleme, demokratik bir sınıf ortamı meydana getirme.

Öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik)

- Yönetim ile öğretmen arasındaki resmi süreçlere aşinalık.
- Öğrencilerin, eğitim programı çerçevesinde sağlıklı kişilik oluşturmalarına yardımcı olma, öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olma.
- Öğrencilerin şahsi gereksinimlerine ya da grubun genel gereksinimlerine karşı duyarlı olma.
- Öğrencilere kişiliklerini geliştirmeleri yolunda katkıda bulunma.

Kişisel ve mesleki özellikler

- Ders işlenecek süreyi planlı, sistematik ve etkili bir biçimde kullanma.
- Ders işleyişine yönelik eleştirileri ve önerileri değerlendirip, gerekli düzenlemeleri yapma.
- Diğer öğretmenler ile resmiyet çerçevesinde iş odaklı ilişkiler kurarak etkileşim içerisinde olma.
- Diğer öğretmenlere alan ile ilgili güncel konularda güncel paylaşımlarda bulunma, bilgi alışverişi içerisinde olma.
- Okul toplantıları ve etkinliklerine katılma.
- Öğrenci velileriyle ilişki kurma.
- Okulda düzenlenen aktivitelere aktif ya da pasif olarak katılım.
- Kişisel gelişim kaygısı içerisinde olma.
- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kurallar çerçevesinde davranma, buna ilişkin standartlara uyum sağlama.

McNail (1990, s.128-138 akt. Demirhan, 2006), beden eğitimi ve spor öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında geniş literatür bilgisine sahip olma, felsefi yönden ve bilimsel yönden sporun temellerini kavramış olma, sportif bir hareketin analizini yapabileme, organizasyon yapabileme, diğer insanlarla iletişim kurarken sıkıntı yaşamama, mesleğine yönelik konularda bir şeyler yapma konusunda istekli olma, kişiler arasındaki ilişkinin önemini bilme ve bu ilişkiyi saygı çerçevesinde gerçekleştirebilme, meslek etiğine sahip olma, çabuk motive olabileme, beden eğitimini yaşamına aktif biçimde dahil etmiş olma, kişilerin gelişim özelliklerini bilip bunlara yönelik analizler yapabileme , eğitim sürecini fayda arttıracak şekilde örgütleyebilmeyi saymaktadır.

Shulman (1987 akt. Demirhan, 2006) ise öğretmen niteliklerine “etkili öğretmen” boyutuyla yaklaşmıştır. Etkili öğretmenin konu alanı, genel öğretim, program, özel öğretim (spor), öğrencilerin özellikleri, eğitim çevresi, eğitimin tarihi, amaçları ve felsefesi gibi konularda yeterli bilgi sahibi olması gerektiğini söylemektedir.

Laminack ve Long (1985 akt. Demirhan, 2006) bir öğrencinin gözünden öğretilmekte bulunması gereken nitelikleri dört ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Bunlardan ilki olan sınıf yönetimi örgütlü, herkese eşit şekilde davranan, dürüst, öğrenciler ile ilişkilerini saygı çerçevesinde gerçekleştiren, bir şeyi gerçekleştirme

konusunda kararlı, esnek gibi alt başlıkları içermektedir. İkinci ana başlık olan kişilik sevimli, koruyucu, yardımsever, istekli, teşvik eden, algılayan, sıcak, canlı, olumlu, etkileyici alt başlıklarını içermektedir. Üçüncü ana başlık strateji ve teknik açık, ilginç, tümevarım kullanan, somut düşünen, tartışan, etkili destek sunan, yüksek sesle konuşan gibi başlıkları içerir. Son ana sınıf olan görünüş ise genç, hoş, iyi giyimli, mutlu, sevimli ve çekici alt başlıklarını içermektedir.

Robertson (1989 akt. Demirhan, 2006) etkili bir öğretilerde bulunması gereken niteliklerden bazılarını “esprili, gergin olmayan, yaratıcı, sıcak, sıkı, dinleyici, dürüst, arkadaşça, hevesli, organize eden, destekleyen, esnek, neşeli, teşvik eden, sempatik, sorumluluk sahibi, konusunu seven, ilgiyle çalışan, öğrencilere etkin yardım eden, birbirinden farklı yöntemleri sürece dahil eden, beklentileri daima yüksek olan, bir konudaki fikir yürütürken farklı bakış açılarını da değerlendiren, öğrencileri yerine göre öven, eşit ceza veren ve gereksiz korku salmayan” olarak belirlemiştir.

Profesyonel yeterlilik kavramı ise başarılı bir mesleki yeterlilik için gerekli birtakım ön koşulu ifade eder. Eğitim-öğretim sürecinin sonunda, amaçlanan hedeflere ulaşmak isteniyorsa, sürecin verimli geçmesi açısından öğretilere büyük bir görev düşer. Öğretmen, mesleki yeterliliklere sahip ise süreç çok daha verimli geçecektir ve istenilen ürüne ulaşmak daha kolay olacaktır. Sünbül (2005) öğretmenlik mesleğinin üç ana ögesi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki kişisel yeterliliklerdir. Sorumluluk, sorunu ortadan kaldırabilme, eleştirel düşünce yapısında sahip olma, takım çalışması yapabilme, değişimlere karşı açık olma ve sürece dahil edebilme, anlayışlı olma, insan ilişkileri iyi derecede olma ve ahlaki değerleri yüksek olma olarak tanımlanabilir. Alan yeterliliği, belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilgili mesleki bilgiye sahip olmak anlamına gelir. Öğretmen bu özellikleri akademik yaşamı sırasında kazanır. Eğitimsel açıdan yeterlilik ise öğretim ile yakından ilişkilidir. İşlenen konunun içeriğine ters düşmeyecek öğretim yöntemlerini ve stratejilerini sürece dahil etme, konuya uygun materyal kullanma, sınıf yönetimi konusunda iyi olma, kişisel ilişkilerinde ve öğrencilerin değerlendirilmesinde iyi olma gibi özellikleri içerir. Eğitimsel yeterlilik mesleğin gelişiminde anahtar bir rol üstlenir. Öğretmenlerin iyi yetişmeleri, beklentilerinin yükselmesini sağlayacaktır (Sünbül, 2005).

YÖK ve MEB tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 45. maddesi kapsamında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar “Temel Eğitime Destek Programı” ile projelendirilmiştir. Bunun sonucunda Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, alt yeterlikleri ve performans göstergeleri “Öğretmenlik Genel Yeterlik Çalışması Ulusal Raporu” ile açıklanmıştır. Bunu takiben öğretmenlik mesleğine yönelik özel alan yeterlikleri ve genel yeterlikler 2008 yılında bir kitapta toplanmıştır. Bu yeterlikler 6 ana yeterlik, bunlarla ilişkili olarak 31 alt yeterlikten meydana gelmektedir. Bunlar ile ilişkili olarak 233 performans göstergesi kitaba dahil edilmiştir.(http-1).

Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim ana yeterliliği öğrencilere gereken değeri verme, onlara saygı gösterme ve onları anlama; öğrencilerin bir konuyu kavrayabileceğine ve bir işi başaracağına yönelik inançlı olma; evrensel ve ulusal değerlere eşit derece önem verme; bireysel gelişimini devam ettirebilme; mesleğine yönelik değişimleri ve gelişimleri yakında takip etme, bu gelişime

katkıda bulunma; okulun şartlarının daha iyi hale getirilmesine katkıda bulunma; öğretmenlik mesleği ile ilgili yönetmelikler konusunda bilgilerini güncel tutma; kendi değerlendirmesini yapabilme; öğrencilere ve okula karşı görevlerini layıkıyla yerine getirme ve sorumluluklarının bilincinde olma alt yeterliliklerinden oluşmaktadır. İkinci ana yeterlik olan öğrenciyi tanıma ise öğrencilerin gelişimsel özellikleri konusunda bilgi sahibi olma; öğrencilerin ilgilerini dikkate alma ve ihtiyaçlarını takip etme; öğrenciyi rehber olabilme alt yeterliliklerinden meydana gelmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci ana yeterliği araç-gereç hazırlayabilme, dersin planını uygun şekilde yapabilme, öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın uygun şekilde düzenlenmesi, ders dışında gerçekleştirilecek olan aktivitelerin organize edilmesi, kişisel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecinin düzenlenmesi, davranış ve zaman yönetimi alt yeterliliklerinden meydana gelmektedir. Öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme ana yeterliği, ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılacak olan yöntemlerin belirlenmesi; birbirinden farklı tekniklerin kullanılarak öğrencinin öğrenme derecelerini ölçme; değerlendirme sonrasında elde edilen verilerin analizinin yapılması; öğrencilere ölçme-değerlendirme süreçleri sonrasında geri-bildirim verme; değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak eğitim sürecinin yeniden organize edilmesi alt yeterliliklerinden meydana gelmektedir. Okul-aile toplum ilişkileri ana yeterliği öğrencinin çevresini tanıması ve çevresindeki olanaklardan faydalanması, okulun bir kültür merkezi haline getirilmesi, öğrencilerin ailesini tanıma ve aile ile gerçekleştirilecek olan ilişkilerde tarafsızlık, aile ile işbirliği içerisinde olma alt yeterliliklerinden oluşmaktadır. Altıncı ve son ana yeterlik olan program ve içerik bilgisi ana yeterliği ise milli eğitim ilkelerini ve amaçlarını bilme; alana özgü program bilgisine sahip olma bu bilgiyi uygulamaya dökebilme; alana özgü eğitim programını takip etme; değerlendirme ve değerlendirmeye sonucunda gelişim alt yeterliliklerinden meydana gelmektedir (http-2).

Karslı ve Güven (2011) 'e göre ise öğrenci veya programa bakarak öğretmene beceri tanımlaması yapmak yerine öğretmenlerin öz dinamiklerinden yola çıkmak gerekir. Çağdaş öğretmenin yeterlik alanları kişisel yeterlikler ve sosyal yeterlikler olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. Bu iki yeterlik alanı altında yeni beceriler incelenmiştir. Kişisel yeterlikler öz bilinç, öz düzenleme, motivasyon becerilerinden oluşurken; sosyal yeterlikler ise empati ve sosyal beceriler alt unsurlarından meydana gelmektedir (Karslı ve Güven, 2011).

Beden Eğitimi ve Spor

Teknolojideki ilerleme ve gelişmelerin bireyler üzerinde birtakım etkileri olmaktadır. Eğitimin amacı ise sürekli olarak değişen ve gelişen toplumlarda bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilecek bireyleri topluma kazandırmaktır. Nitelikli birey olmak fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olmayı gerektirmektedir. Eğitim sürecinin bu noktasında beden eğitimi çok önemli bir rol oynamaktadır.

Bireyin düşünce, ruh ve bedenini bir amaca yönelik olarak eğitime düşüncesi çok eskilere dayanmaktadır. Vücut kültürüne ait etkinliklerin ilk izlerini Asya'nın orta ve ön bölgelerinde bulmak mümkündür. Hareket canlılığın tek belirtisidir. Eğitim tarihi ile yapılan araştırmalara göre beden eğitimi her zaman gündemde olmuştur.

Ancak beden eğitimine verilen önem toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Eski Yunan medeniyetinde jimnastik, akıl ve beden uyumunu sağlamaya yönelik olarak Yunan vatandaşlarının eğitiminde kendisine yer bulmuştur. Mısırlılar ise çeşitli toplu oyunları ve jimnastiği, bedensel ve ruhsal güçlülüğün kazanılmasına yönelik olarak kullanmışlardır. Çinliler ise inançları ve manevi değerleri doğrultusunda toplumlarında görülen yaygın hastalıkları tedavi etmek amacıyla beden eğitimine başvurmuşlardır. Anca ortaçağda Hristiyanlığın da etkisiyle beden eğitimi gereksiz sayılmış hatta dinsizliğin bir belirtisi olarak kabul edilmiştir. Yeni çağın başlangıcında Hümanizm akımı dahilinde beden eğitimi, eğitim programlarına dahil olmaya başlamıştır. Yirminci yüzyılla birlikte eski Yunan medeniyetindeki akıl ve beden uyumu felsefesine bir geri dönüş yaşanmıştır. 1930, 1940'lı senelerde ise, eğitim felsefesinde John Dewey'in etkisi yaşanmasıyla birlikte, beden eğitimi ve oyun, sosyal düzene güçlü bir yardımcı olarak değerlendirilmiştir. 1960'lı yılların sonlarına kadar beden eğitimi programlarındaki değişiklikler sonucunda ise bu alanda uzman eğitimcilerin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çeliksoy, 2008).

Bunun yanında beden eğitimi ve sporun başlangıcı konusunda şimdiye kadar yapılan araştırmalarda farklı yaklaşımlar da öne çıkmaktadır. Kimi yazarlar, beden eğitiminin başlangıcını ilk insanların avlanma ya da beslenme için ortaya koydukları koşma, atma ve atlama hareketleri olarak ifade eder. Ancak hangi dönem ve olaylara bağlanırsa bağlansın, beden eğitiminin başlangıcındaki ortak görüş "insan hareketleri" olmalıdır. Özellikle de bu başlangıcın yeni doğan bir bebeğin hareketlerine dayandığı düşüncesi, kamu oyu tarafından kabul edilebilir bir görüş olarak algılanmaktadır. 1 aylık bebek, yüzüstü duruştan çenesini yukarıya doğru kaldırır. 2 aylık bebek, yine yüzüstü duruştan göğsünü yukarıya doğru kaldırır. 3 aylık bebek, sırt üstü uzanmış durumda iken amaçsız kavrama hareketi yapar. 4 aylık bebek, destek yardımı ile oturur. 5 aylık bebek, kucakta oturabilir. 6 aylık bebek, sandalyede yardımsız oturur ve hareket halindeki bir nesneyi kavrar. 7 aylık bebek, yardımsız her düzlemde oturur. 8 aylık bebek, yardımcı ayakta durur. 9 aylık bebek, sandalye, tabure vb. cisimlere tutunarak ayakta durabilir. 10 aylık bebek, rahatça emekler. 11 aylık bebek, yardımcı yürür. 12 aylık bebek, mobilyalara tırmanır hatta uzanma mesafesine göre bunların üzerine çıkar. 13 aylık bebek, merdiven tırmanır. 14 aylık bebek, yardımsız ayakta durur ve 15 aylık çocuk, artık yardımsız olarak yürür. (Kale, 2007).

Dolayısıyla, beden eğitimi ve sporun başlangıcında öncelikle insanın temel hareketleri bulunmaktadır. Bu ilk ve ön hareketler sonrasında kişinin günlük yaşantısına uyguladığı yürüme, çökme, tırmanma, dönme, yuvarlanma, uzanma, eğilme, koşma, bir engelin altından geçme, eğilme, fırlatma, sıçrama, çekme, itme, uzanma, sallanma gibi hareket formları ile beden eğitiminin başlangıcı tamamlanmaktadır (Kale, 2007).

İnsan bedeninin işlevleri ve insan beyninin işlevlerinin birbirinden ayrı olduğu düşünülemez. Fiziksel olarak uygun olmak, bireyin bedensel olarak, duyuşsal olarak, zihinsel olarak ve sosyal olarak ele alınmasını içermektedir. Bir hareketin gerçekleştirilebilmesi için sadece kasların üst düzeyde gelişmiş olması, hareketin gerçekleşmesini sağlamaz. Buna ek olarak, kişi hızlı algılamalı, algıladığı şeyi anlamlandırabilmeli ve düşünsel gelişim de göstermelidir (Heper, 2009).

Günsel (2004) beden eğitimi, zihinsel, estetik, ahlaki ve teknik profesyonel eğitim ile, genel eğitimin bir bileşimi olarak tanımlamıştır.

Aracı (2004)'e göre beden eğitimi; *“Milli eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca, beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir.”*

Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE) beden eğitimi “çocuk ve yetişmekte olan gençlerin bilişsel, sosyal ve fiziksel gereksinimlerini karşılamak için hazırlanmış bireysel ve grup içerisindeki hareket yaşantılarını kapsayan bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır (Heper, 2009).

Spor ise beden eğitimi etkinliklerinin özelleştirilerek, çeşitli branşlarda somutlaşmış, yarışmaya dayalı ve katı kurallar ile çevrili bir faaliyet olarak karşımıza çıkar. Beden eğitimi ve spor arasındaki fark ise beden eğitiminin kişinin ruh ve beden sağlığını geliştirmesi amacı ile yapılan bir hareketler bütünü olarak tanımlanması; sporun ise bireyin beden ve ruh sağlığını geliştirmesinin yanında, belirli kurallar çerçevesinde yarışma, heyecan duyma ve üstün gelme amaçlarını içeren bir etkinlik olarak tanımlanması ile açıklanabilir (Aracı, 2004).

1992 yılında Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE) beden eğitimcilerin “Öğrenciler beden eğitimi dersinde neler bilmelidir ve neleri yapabilmelidir?” sorusunu yanıtlamaya yardımcı olabilecek “nitelikli beden eğitimi programlarının ölçütleri” adlı kılavuzu yayımlamıştır. 1995 yılında ise beden eğitimi için kavramsal çerçeveyi oluşturan diğer bir belge olan “geleceği düşünmek=beden eğitimi için uluslararası standartları” 1995 yılında yayımlamıştır. NASPE standartları dokuz yıllık bir çalışma sonrasında ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında ilk ve orta dereceli okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri, program geliştirmeciler, pedagoglar, ölçme ve değerlendirme uzmanları komitelerde görev almışlardır. Bu standartlar şöyle sıralanabilir :

Standart 1: Hareket Yeterliği ve Hakimiyeti: Birçok hareket biçimini yeterli seviyede, birkaç hareket biçimini ise hakim olarak sergileyebilme.

Standart 2: Hareket Kavramlarını Öğrenme ve Uygulama: Hareket kavramlarını, ilkelerini, motor becerileri öğrenme ve geliştirmede kullanabilme.

Standart 3: Sağlığı Güçlendiren Zindelik: Sağlığı güçlendiren bir zindelik düzeyine sahip olabilme ve bu düzeyi koruyabilme.

Standart 4: Fiziksel Olarak Aktif Bir Yaşam Biçimi: Fiziksel olarak aktif bir yaşam biçimi sergileyebilme.

Standart 5: Kişisel ve Sosyal Davranış: Fiziksel aktivite ortamlarında sorumlu kişisel ve sosyal davranış sergileyebilme.

Standart 6: Bireysel Farklılıklara Karşı Anlayış ve Saygı: Fiziksel aktivite ortamlarında, bireyler arasındaki farklılıklara karşı anlayış ve saygı gösterebilme.

Standart 7: Kişisel Aktiviteden Kişisel Anlam Çıkarma: Fiziksel aktivitenin zevk, mücadele, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim fırsatları sunduğunu anlayabilmedir. (Çeliksoy, 2008).

Türkiye’de ise, öğrencilerin eğitim programları dahilindeki beden eğitimi dersleri sonucunda birçok özellik kazanması beklenir. Ülkemizin koşulları dikkate alınarak belirlenen ilköğretim beden eğitimi program standartları şunlardır:

Standart 1: Çeşitli Fiziksel Etkinliklere Katılabilmek İçin Hareket Örüntüleri ve Devinişsel Yeterlilik Gösterme: Fiziksel bir etkinliğe katılmak amacıyla gerekli becerilerin geliştirilmesini içerir.

Standart 2: Fiziksel Etkinliği Öğretirken ve Yaparken Hareket İle İlgili Kavram, İlke, Kural, Strateji ve Taktikleri Anladığını Gösterme: Öğrencilerin süreçte verilen bilgiyi anlaması, motorsal becerilerin kazanılması ve bir sonraki seviyeye getirilmesinde bu bilgiyi kullanmasını içerir.

Standart 3: Sağlığı Güçlendirici Düzeyde Fiziksel Etkinliğe Katılımı Başarma ve Koruma: Sportif olarak aktif bir yaşam tarzına yönelik farkındalık için gerekli bilginin verilmesi, öğrencinin bu konudaki davranışlarının ve becerilerinin geliştirilmesini içerir.

Standart 4: Fiziksel Etkinliklere Düzenli Olarak Katılma: Düzenli olarak fiziksel aktivitelere katılım modelleri meydana getirmeyi içermektedir.

Standart 5: Fiziksel Etkinlik Ortamlarında Sorumlu Kişisel ve Toplumsal Davranış Sergileme: Fiziksel aktivitelerin içsel yararlarına, fiziksel aktiviteye katılmanın önemine yönelik bilinci geliştirmeyi içerir (Çeliksoy, 2008).

Dünya genelinde eğitim programları çerçevesinde uygulanan beden eğitimi programlarının önemi her geçen gün biraz daha fazla sorgulanırken, beden eğitimine ayrılan zamanın azalması, eğitimin diğer alanlarına ayrılan zamanın ve aktivitelerin beden eğitimi alanını ihlal etmesi ve beden eğitimi programlarına yönelik olumsuz etkilerin olduğu da görülmektedir. Bu ikilem, beden sağlığı tehlikede, sağlıklı yaşam fonksiyonlarını yerine getiremeyen, fiziksel uygunluk düzeyi yetersiz çocuk ve gençlerin görülmesine, aşırı şişmanlık (obezite) vakalarında artışa, gereksiz hastalıklara ve erken ölümlere sebebiyet vermektedir. Bu olumsuz durumdan kurtulabilmek, beden eğitimi öğretiminin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmesi ile mümkündür. Seçilecek olan beden eğitimi içerikleri, öğrencilerin yapmak istedikleri ve yetenekli oldukları etkinlik türünü keşfetmelerine olanak sağlamalı ve kendilerinden sorumlu olmalarını sağlamalıdır. Bu bağlamda hazırlanan çağdaş eğitim programları, bu programlara katılan bireylerin gereksinim duyulan bilgi ve beceri düzeyine ulaşmalarının yanında, sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Çeliksoy, 2008).

Beden eğitimi, genel eğitimi açısından bakıldığında tamamlayıcı bir konumda olup, genel eğitimden ayrı düşünülemez. Aynı zamanda tüm kişiliğin eğitimi anlamına gelir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz ardı edilmeksizin, yapıcı, yaratıcı, üretken, sağlıklı, mutlu, yüksek ahlaka sahip olan bireyler yetiştirilmesi için en önemli unsurdur. Özellikle ilkokul ve ortaokulda öğrenciler işledikleri diğer derslere ve bu derslerde işlenen konulara güdülenmekte zorluk çekerler. Bu açıdan baktığımızda Beden Eğitimi dersinde oynanan oyun en iyi araçtır.

Basketbol potasına top atan bir çocuğu gözlemlediğimiz zaman, çocuğun bütün dikkatinin topun basketbol potasından geçip geçmediğinde olduğunu görebiliriz. O anda çevresinde olan hiçbir şey onu ilgilendirmez. Bu ilginç araç diğer derslere de kolayca entegre edilebilir (Güneş, 2004).

Yavuzer (1985 akt. Güneş, 2004) psiko-motor gereksinimi karşılanmayan, içindeki enerjiyi harcayamayan çocukların nörotik, içe dönük, alıngan bir yapıya sahip olacaklarını söylemektedir. Beden eğitimi genel bir konsept olup jimnastik, oyun vb. unsurları içermektedir. Ayrıca beden eğitimi bir disiplin ve sanat olarak değerlendirilmekle birlikte eğitim bilimine paralel olarak bireyin alışkanlıklarına ve bir durum karşısındaki davranışlarına odaklanmaktadır. Beden eğitimi dersi çocuğun vücudunda biriken enerji ve stresi attırarak onun hırçın olmasını önler. Bir başka açıdan bakacak olursak diğer derslerde başarı sağlayamayıp, arkadaşları tarafından dışlanan öğrencileri bu durumdan kurtarmanın tek yolu beden eğitimidir. Örneğin yapacağı bir estetik hareketle ya da yarışta alacağı bir birincilik ile arkadaşları tarafından alkışlanması, öğretmeni tarafından takdir edilmesi ve içine düştüğü bunalımdan kurtulmasına yardımcı olacaktır (Güneş, 2004).

Tarihsel olarak bakıldığında beden eğitimi programları özellikle çocukların ve gençlerin okul ortamında eğitimi konusuna odaklanmıştır. Ancak günümüze doğru gelindiğinde bu geleneksel çizginin biraz daha üzerine çıkmıştır ve okul dışındaki ortamlarda, bütün yaşlardan insanların beden eğitimi etkinlikleri yaptığı görülmektedir. “Eğitim” tanımları incelendiğinde bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu görülmektedir. “Beden Eğitimi” terimi de kişinin iyi olma durumunu, fiziksel uygunluğunu, beceri ve davranışlarını etkileyen, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Beden eğitiminin belirli bir ortamı ya da belirli bir yaş grubu yoktur. Bunun yanı sıra evde eğitim-öğretim, uzaktan eğitim, anaokulları, yetişkin eğitim programları gibi birçok programın içinde de kullanılabilir. Daha da net bir ifade ile belirtmek gerekirse, anaokuluna yeni başlamış bir çocuk da, üniversitede eğitim gören bir yaşlı da beden eğitimine dahil edilebilir (Wuest ve Bucher, 1999).

Beden eğitimi etkinlikleri insanı zihinsel ve ruhsal yaşama doğru yönlendirirken bireyin kendi biyolojik varlığında yücelmesini sağlar. Beden eğitiminin kapsadığı sportif etkinlikler katı düzenlemelerde ziyade organik bir düzen ile ele alındığında bireyin arzusuna uygun olarak serbest çalışma ile başarılabılır (Güneş, 2004).

Beden eğitimi kişinin bir bütün olarak gelişimi için fiziksel aktiviteyi kullanır. Motor becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, optimal sağlık ve iyi olma durumuna yönelik olarak fiziksel uygunluğun yeterli seviyede geliştirilmesi, yaşam boyu pozitif davranışlar sergileme beden eğitiminin konularından bazılarıdır (Wuest ve Bucher, 1999).

Beden eğitimi kişinin organik gelişimi, sinir-kas gelişimi, zihinsel gelişimi, duygusal gelişiminin yanı sıra, bireyin kendini tanımasına ve tanıtmasına, yeteneklerini geliştirmesine, sınırlı ve güçlü yönlerini tanımasına yardımcı olur. Birey vücuduna ve sağlığına karşı bilinçlenir, birtakım becerilere sahip olur ve vücudunu efektif olarak kullanır. Sağlıklı bir hayatın gerektirdiği toplumsal ve kişisel davranışları, becerileri ve bilgiyi edinir. (Güneş, 2004).

Çöndü (1999) ise beden eğitimi ve sporun öneminin üç yönden ele alınabileceğini söylemektedir. Bunlardan ilki sağlık açısından incelemidir. Yaşam grafiği içerisinde birçok insan ekonomik hayatını bedensel gücü ile kazandığı gibi birçok insan da zihinsel gücü ile kazanmaktadır. Bahsedilen iki insan türü için de beden eğitimi aynı seviyede geçerli ve önemlidir. 30 yaş ve üzeri olup masa başında çalışan kesimin hastalığının hareketsizlik ve buna bağlı olarak aşırı şişmanlık (obezite) olduğu görülmektedir. Bireyler hareketsizlikten doğan vücuttaki aşırı yağlanma sonucunda çeşitli arayışlara girmişlerdir. Bunlardan bazıları beslenme diyetleri, düşük kalorili besinleri tercih etme, çeşitli zayıflama tabletleridir. Beden eğitimi ise burada devreye girer. Tüm gün uğraşı ve yeni gelişmeleri yakından takip etmeyi gerektiren bu alan, sağlığa zarar verebilecek malzeme ve ilaçlardan kaçınabilmek için insan sağlığında önemli bir rol üstlenmektedir. Bunun yanında her insanın güzel bir vücut görünüşüne ihtiyacı olduğu yadsınamaz. Beden eğitimi hem kadınlar hem de erkekler için estetik açıdan hayatlarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Felsefi ve pedagojik önemi açısından incelediğimizde ise beden eğitimi ruhsal, bedensel ve zihinsel boyutlarını birbirinden ayrı düşünemeyiz. Tüm bunların bir bütünlük içerisinde ele alınması gerekir (Çöndü, 1999).

Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Bir beden eğitimi öğretmenin etkili olabilmesi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanı sıra alana özgü bazı yeterliklere de sahip olması ile ilişkilendirilebilir.

“Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” Talim ve Terbiye Kurulu tarafından uygun bulunmuş olup 2008 yılının Temmuz ayında ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe girmiştir. Beden eğitimi öğretmenine özgü “özel alan yeterlikleri” yeterlik alanı, kapsam ve yeterlikler alt başlıklarından oluşmaktadır. Bahsi geçen her bir yeterlik üç performans düzeyinden (A1, A2, A3) meydana gelmektedir. Birinci yeterlik alanı öğretim sürecini planlama ve düzenleme olarak belirlenmiştir. Sürecin planlanması, eğitim öğretim hedeflerine ters düşmeyen ortamlar oluşturma, birtakım kaynaklardan faydalanma ve yardımcı araç-gereç hazırlama uygulamalarını içerir. Bu yeterlik alanına ilişkin yeterlikler:

- Planlamayı eğitim sürecine ters düşmeyecek şekilde yapabilme.
- Eğitime sürecine uygun öğrenme ortamı oluşturabilme.
- Eğitim sürecini etkili hale getirecek kaynakları ve materyalleri kullanabilme.
- Okul takım çalışmalarının planını yapabilme.
- Öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde teknolojik kaynakları kullanabilme.
- Özel eğitime yönelik eğitim süreci düzenleyebilme. (http-3).

İkinci yeterlik alanı fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanına ilişkin yeterlikler:

- Öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket, bilgi ve becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerde sağlıklı hayat farkındalığı oluşturabilme, fiziksel etkinlikleri düzenli olarak yapma alışkanlığı kazandırma.

- Öğrencilerin sportif karşılaşmalara katılmasını sağlama.
- Öğrencileri beslenmenin önemi ve sağlığa etkisi konusunda bilgilendirebilme.
- Sportif etkinlikler sırasında meydana gelecek yaralanmalarda ilk yardım uygulayabilme.
- Öğrencilerin çeşitli sosyal özelliklerini geliştirme, grup halinde bir iş yapmak için gerekli olan becerileri geliştirebilme.
- Doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturabilme.
- Bireysel güvenliğin sağlanması ve kazalardan nasıl korunulması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirebilme.
- Öğrencilere sportif organizasyonların önemini anlatabilme.
- Eğitsel oyunları eğitim sürecinde etkili bir biçimde kullanabilme.
- Özel eğitim kapsamında aktiviteleri organize edebilme yapma (http-3).

Üçüncü yeterlik alanı ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama olarak adlandırılmıştır. Atatürk'ün beden eğitimi ve spora yönelik düşüncelerini öğrencilere aktarma ve ulusal bayramlar ile ilgili tören ve kutlamaları içermektedir. Bu yeterlik alanına ilişkin yeterlikler:

- Atatürk'ün beden eğitimi ve spora yönelik fikirlerini ders sürecine dahil edebilme.
- Ulusal bayramlarda sportif aktivitelerin organizasyonunu yapabilme olarak sıralanmıştır (http-3).

Dördüncü yeterlik alanı gelişim performansını izleme ve değerlendirmedir. Bu alan; eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip etme ve bu takip sonucunda yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Bu alana ilişkin yeterlikler şunlardır :

- Uygulanacak olan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hedeflerini belirleme.
- Materyal ve yöntemlerden hangilerinin ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirleyebilme.
- Ölçme ve değerlendirme sonunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve öğrencilere geri bildirim yapabilme (http-3).

Beşinci yeterlik alanı okul, aile ve toplumla işbirliği yapma olarak adlandırılmış olup; beden eğitimi dersi öğretiminde tören programlarının etkin olarak hazırlanıp sunulması, ailelerle iş birliği, okulun kültür merkezi olarak düzenlenmesine dönük uygulamaları içermektedir. Bu alana ait yeterlikler :

- Öğrencilerin gelişimi hususunda aile ile ilişki içerisinde olabilme.
- Ulusal törenler konusunda farkındalık oluşturabilme ve öğrencilerin bu tören ve organizasyonlara katılmalarını sağlayabilme.
- Ulusal bayram organizasyonu yapabilme, törenleri düzenleyebilme.
- Toplum ile işbirliği içerisinde olarak okulun kültür merkezine dönüştürülmesinde aktif rol alma (http-3).

Altıncı ve son alan ise mesleki gelişimi sağlama olarak nitelendirilmiştir. Bu alan; beden eğitimi öğretmenin, eğitim sürecini daha efektif hale getirmek için

meslek gelişimine ilişkin yaptığı uygulamaları içermektedir. Bu alana ait yeterlikler şunlardır:

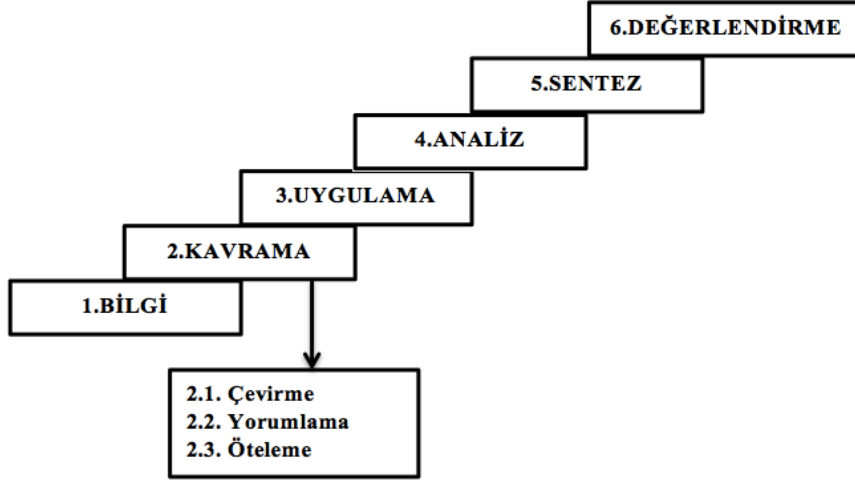
1. Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin yeterliklerinin neler olduğunu ortaya koyabilme.
2. Eğitim sürecine ilişkin bireysel gelişimi gerçekleştirebilme.
3. Beden eğitimi mesleğinin gelişimine ilişkin yapılan aktivitelerde bilimsel yöntemlerden faydalanabilme.
4. Liderlik yapabilme (http-3).

Eğitimde Aşamalı Sınıflar

Eğitimde aşamalı sınıflar bilim sistematığının eğitim alanına uyarlamasıdır. Bu konudaki çalışmalar ağırlıklı olarak 1950-1980 yıllarında yapılmıştır. Taksonomiler oluşturulurken ortaya çıkışı, kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanmadığı, davranış kazandırılırken izlenen sıra, yani bireyin hangi aşamalardan geçerek davranışı öğrendiği, bu basamaklarda davranışın nasıl bir nitelik ve görünümde olduğu göz önüne alınmalıdır (Demirhan, 2006).

Aşamalı sınıflar kesin çizgilerle birbirlerinden ayrılmazlar. Ancak futbol kurallarını anımsama ve anlama, futbol oyununda ortaya çıkan problemi çözme, bir voleybol oyununu analiz etme, yeni bir dans stili yaratma, herhangi bir fiziksel etkinliği verilen ölçütlere göre değerlendirip gerekçeler sunma gibi zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu hedef ve davranışlar **bilîşsel**; tenis öğrenme isteği, voleybolda yüksek performansa ulaşma isteği, golfte ilgi duyma, uygun ve uygun olmayan malzemeyi karşılaştırma, futbol oyununa değer verme ve takdir etme, spora ilişkin olumlu tutum gösterme gibi ilgi, tutum, istek, dikkat, güdü, kaygı, benlik tasarımı ifade eden hedef ve davranışlar **duyuşsal**; müziğin ritmine uygun şekilde dans etme, vücut koordinasyonunu sağlama, basketbolda şut atma, teniste servis atma gibi sinir kas eş uyumu gerektiren hedef ve davranışlar **motorsal (devinişsel)** alan sınırlamasında yer alırlar (Bloom ve diğerleri, 1968; Krathwohl ve diğerleri, 1968; Magill, 1989; Simpson, 1969; Grobman, 1970; Harrow, 1972; Singer ve Dick, 1974; Whiting, 1975; Singer, 1972-1980; Sönmez, 1986; Demirhan, 2002 akt. Demirhan, 2006).

Bilişsel alan



Şekil 1. Bilişsel Alanın Üst ve Alt Basamakları (Çöndü, 1999)

Güngör (1983 akt. Çöndü, 1999) bilişsel alandaki davranışların insan bilgisi ve bilgilerden doğan zihnin yetenekleriyle ilgili olduğunu söylemektedir. Ancak bilişsel ürünler de kendi içinde farklı düzeylerde öğrenme gerektirir. 6 basamakta incelenir. Kavrama basamağının ise üç alt basamağı vardır.

Bilgi

Terimlerin, olayların, sınıflamaların, ölçütlerin, yöntem ve ilkelerin, yapı ve kavramların tanınması ve hatırlanmasını gerektiren düzeydir. (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999).Beden eğitimi dersi için terimlerin bilgisi, atletizm ile ilgili temel kavramların bilgisi, verilen bir terimin tanımını söyleyebilme olarak örnek verilebilir. (Çöndü, 1999).

Kavrama

Öğrencinin önceden öğrendiklerini farklı bir şekilde sunmasını ya da farklı bir şekilde kendisine sunulduğunda onları tanımını içeren düzeydir. Üç alt basamağa ayrılır. Bunlar çevirme, yorumlama ve öteleme olarak adlandırılır (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999).

Çevirme, Öğrencinin elde ettiği bilgileri bir iletişim içinde diğer bir iletişim biçimine çevirmesi olarak tanımlanabilir. Bu çevirinin yapılabilmesi için öğrencinin bilgiyi anlamış olması gerekir. Oyun içinde aleyhine olan skoru lehine çevirebilme Kavrama düzeyinin Çevirme alt basamağına örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Yorumlama, Kavrama düzeyinin Yorumlama alt basamağında bilgi anlamının açıklanması gerekir. Bu sağlandığında iletişim yeniden düzenlenebilir, özetlenebilir, genellemeye gidilebilir, bağlantıları ortaya konulabilir ve bilgiyi açıklayan örnekler verilebilir (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999). Beden eğitimi ders kapsamında takla çeşitleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri açıklayabilme bu alt basamağına örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Öteleme, Kavrama düzeyinin Öteleme alt basamağı belirli durumların neden-sonuç ve ilişkilerini açıklamayı kapsar. Futbol kurallarına uymamanın sonuçlarını

kestirebilme ya da ısınmadan müsabakaya çıkmanın sonuçlarını açıklayabilme bu alt basamağa örnek olarak gösterilebilir (Çöndü, 1999).

Uygulama

Uygulama düzeyindeki davranışlar, önceden öğrenilmiş davranışların, yeni bir durumda kullanılmasını kapsar. Öğrencinin öğrendiklerini transfer edebilmesi ya da yeni bir problem ile karşılaştığında bu problemlerin çözümünde kullanabilmesi davranışları bu düzey dahilindedir (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999). İlk yardım bilgilerini gerektiğinde doğru olarak uygulayabilme ya da basketbolda öğrendiği ters turnike atışını gerektiğinde doğru olarak uygulayabilme bu düzeye örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Analiz

Analiz düzeyindeki davranışlar, problemin, sürecin, olayın, yöntemin, materyalin sistemli ve birbiri ile ilişkili olarak daha küçük parçalara ayrılmasını gerektirir. Bilginin anlamlı parçalara bölünmesi anlamında kullanılan analiz bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerini kapsar (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999). Jimnastikte çember hareketinin öğretim basamaklarına ayrılması ya da beden eğitimi dersinde belirli hareketlerin öğretim basamaklarını kavratılabilme analiz düzeyine örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Sentez

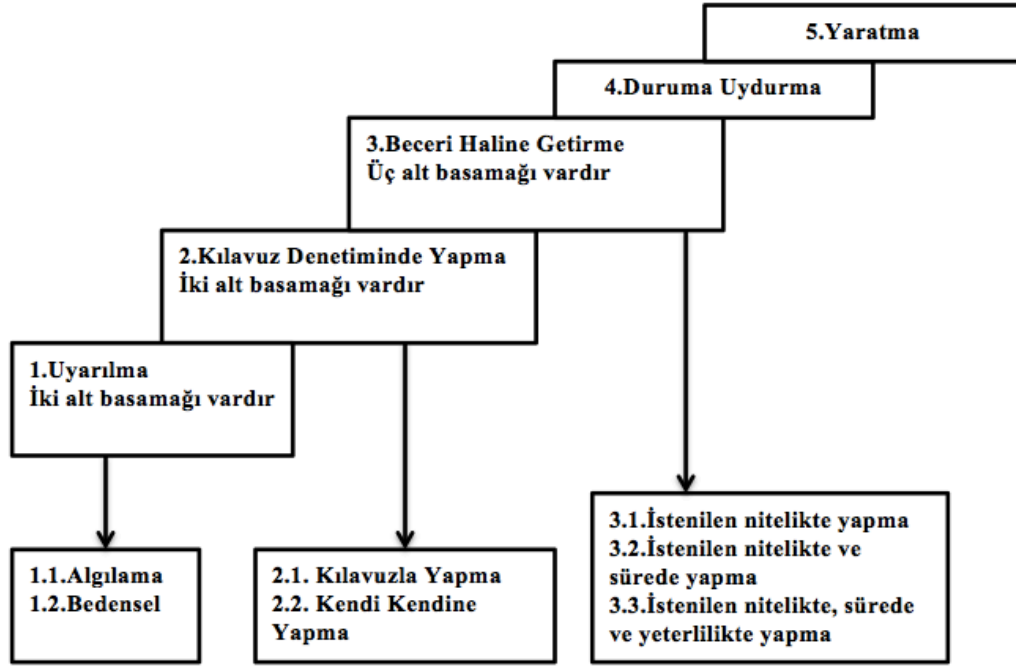
Sentez düzeyindeki davranışlar belirli bir maksada hizmet edecek uygun öğelerin ya da parçaların seçilip, birbirleri ile ilişkilerine göre birleştirilerek yeni bir ürün ortaya konmasını içerir. Sentez yapabilen birey tüketici olmaktan ziyade üretici konumundadır (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999). Öğrencinin beden eğitimi dersinde jimnastik konusunda öğrendiği hareketleri kullanarak yeni bir hareket serisi oluşturabilmesi bu düzeye örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Değerlendirme

Değerlendirme düzeyindeki davranışlar fikirlerin, çözümlerin, bilgilerin, bilgi edinme yöntemlerinin, teori, yapı ve benzeri bilişsel ürünlerin değeri hakkında yargıya varabilmedir. Yargılama bilinçli olmalı ve ölçütlere, kural ve ilkelere dayandırılmalıdır (Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999). Öğrencinin futbol müsabakasında, ceza sahası içinde yapılan faullü bir müdahale sonucu verilmesi gereken kararın penaltı olup olmadığını değerlendirebilmesi bu düzeye örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Psiko-motor (Devinimsel) Alan

Gallahue (1982 akt Aracı, 2004) psikomotor alanın genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu, yani sinir-kas sistemi ile ilgili olduğunu söylemektedir. Psikomotor alan genelde hareketle ilgili davranışları içermektedir (Aracı, 2004).



Şekil 2. Psikomotor Alanın Üst ve Alt Basamakları (Çöndü, 1999)

Göz kapağının açılıp kapanması doğuştan, sarhoşluk anında yapılan davranış geçici, otomobil kullanılması öğrenilmiş, sıırıkla üç adım atlama ise uzun süre yapılan bedensen güce dayalı bir davranıştır. Beden eğitimi ve spor branşlarında antrenman düzeyinde yapılan veya tekrar eden alıştırmaların hepsi öğrenilmiş ve uzun süre yapılan davranışlar kapsamındadır. Bedensel olarak yapılan davranışların tümü doğrudan ya da dolaylı olarak psiko-motor alan dahilindedir. Bu alandaki davranışlar; Uyarılma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma, yaratma olarak beş ana basamakta incelenmektedir. (Ertürk, 1975; Güngör, 1983 akt. Çöndü, 1999).

Uyarılma

Öğrencinin genel olarak pasif olduğu basamaktır. Uyarma işini yapan kişi aktif konumdadır. Bilişsel alanın “bilgi” ve duyuşsal alanın “alma” basamağını kapsayan bu basamak algılama ve bedensel kurulma olmak üzere iki alt başlıkta incelenir (Çöndü, 1999).

Algılama

Bu basamakta birey davranış görüntüsünün tamamını ya da bir kısmını bir ya da birden fazla duyu organı ile takip eder. Bu basamak bilişsel alanın “bilgi” ve duyuşsal alanın ana basamaklarından “alma” basamağının alt basamağı olan “farkında oluş” basamaklarıyla bir bütün halindedir. Basketbol dersinde turnike atışını izleyebilme bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Bedensel Kurulma

Hedef davranış için vücuda istenilen şeklin, biçimin verilmesini ifade eder. Bu basamakta birey davranışın tümünü değil sadece gerekli davranış pozisyonunu gösterebilmektedir. Basketbolda turnike atışına yönelik olarak vücudun

pozisyonunun hazır hale getirilmesi bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Kılavuz denetiminde yapma

Öğrenci bu basamakta hedeflenen davranışı belirli bir sıraya göre, bir modeli ya da belli ölçütleri göz önünde bulundurarak yapar. Kılavuz eşliğinde hareketi gerçekleştiren öğrenci kendini değerlendirme fırsatı bulur. Hareketi kılavuzla yaptıktan sonra kendi kendine yapmaya yönelir. Bu basamak iki alt basamakta incelenir (Çöndü, 1999).

Kılavuzla Birlikte Yapmak

Öğrenci karmaşık bir beceriyi öğretmenle beraber ya da öğretmenin yardımı ile gerçekleştirmeye çalışır. İşlem bu süreçte basamaklarına ayrılır. Bu alt basamağa örnek olarak öğretmenin yardımı ile yer jimnastiğinde amut duruşunu gerçekleştirmeyi verebiliriz (Çöndü, 1999).

Kendi Kendine Yapma

Bu basamak öğretmenin yardımından çok denetimini kapsar. Öğretmen gözetimi altında öğrenci, hareketi tekrarlayarak pekiştirmeye çalışır. Hedeflenen davranışın gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencinin yaptığı hataları fark eden öğretmen anında ve istenilen şekilde düzeltmeleri yapar (Çöndü, 1999).

Beceri haline getirme

Öğrenci bu basamakta kılavuzdan yardım almaz. Hedeflenen hareketi istenilen nitelikte, istenilen sürede ve istenilen yeterlilikte gerçekleştirmeye çalışır. Bu basamak kendi içinde üç alt basamağı barındırır (Çöndü, 1999).

İstenilen Nitelikte Yapma

Öğrenci, öğretmenden yardım almadan, istenilen kalitede hareketi gerçekleştirmeye çalışır. Bu basamakta süre, malzeme ve enerjide ekonomiklik göz önünde bulundurulmaz. Basketbolda turnike atışını istenilen nitelikte yapma bu alt basamağa örnek olarak gösterilebilir (Çöndü, 1999).

İstenilen Nitelikte ve Sürede Yapma

Hareket hem istenilen kalitede hem de belirtilen sürede bitirilir. Enerjide ve malzemede ekonomiklik göz önünde bulundurulmaz. Bu alt basamağa örnek olarak Yüz metreyi on üç saniyenin altında koşabilmeyi verebiliriz (Çöndü, 1999).

İstenilen Nitelikte, Sürede ve Yeterlilikte Yapma

Bu alt basamak dahilindeki hareketler hem istenilen nitelikte, hem istenilen sürede hem de istenilen yeterlilikte yapılmalıdır. Aynı zamanda öğrenci malzemeyi ve enerjisini ekonomik biçimde kullanmalıdır. Atletizm dersinde yüz metreyi on üç saniyenin altında zorlanmadan koşabilme bu alt basamağa verilebilecek örneklerden biridir (Çöndü, 1999).

Duruma uydurma

Öğrenci, beceri haline getirme aşamasında kazandığı becerileri psiko-motor özellikleri ön planda olan bir hareket şekline dönüştürerek kolayca uygular.

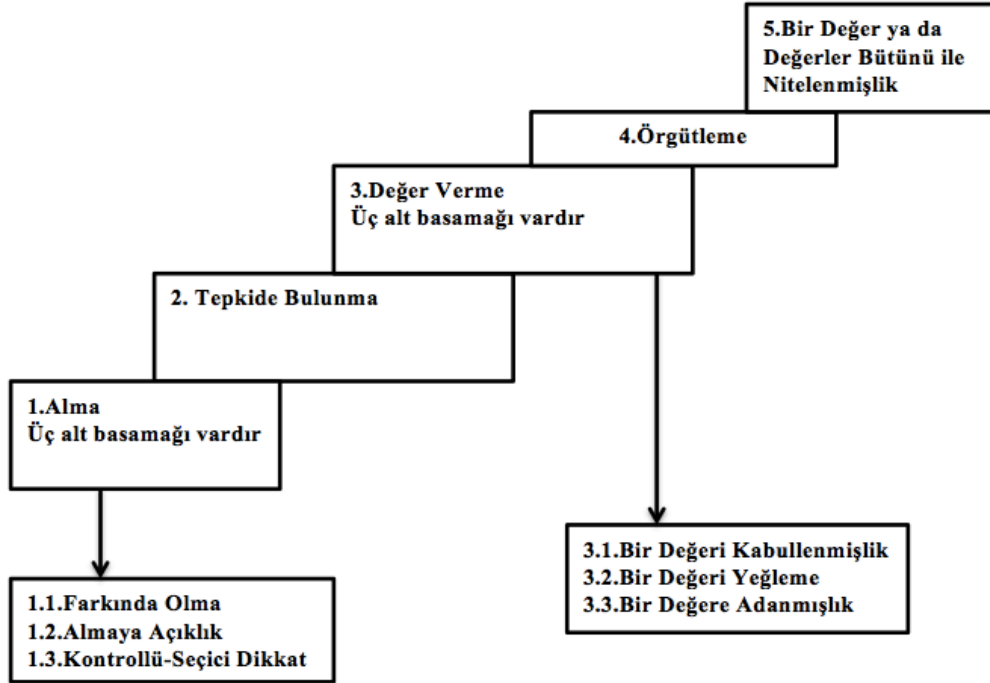
Önceden kazanılan davranışlar alana genellenir. Basketbolda kullanılan turnike atışını hentbolda sıçrayarak üç adın atışına dönüştürme bu basamağa örnek olarak verilir (Çöndü, 1999).

Yaratma

Öğrenci bu basamakta benzeri olmayan hareket biçimleri oluşturur. Öğrencinin özgün olarak geliştirdiği hareket biçimi ekonomik ve tutarlı olmalıdır. Daha önce yapılan bir hareketi ya da benzerini yapmak yaratma basamağına dahil değildir. Basketbolda turnike atışında yeni atışlar türetebilme bu basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Duyuşsal Alan

Senemoğlu (1997 akt. Çöndü, 1999)'na göre duyuşsal alan sınıflaması beş basamakta incelenir. Bunlar alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, bir değer ya da değer bütünü ile nitelendirilir.



Şekil 3. Duyuşsal Alanın Üst ve Alt Basamakları (Çöndü, 1999)

Alma

Öğrencinin uyarıcının farkına varması ile başlar, uyarıcıyı kabul edip ona katıldığı zaman gerçekleşir. Üç alt basamakta incelenir (Çöndü, 1999).

Farkında Olma, Bir nesne ya da olgudan gelen uyarıcıların farkına varma işidir. Beden eğitiminde yapılan hareketlerin sağladığı faydaların farkına varma bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Almaya Açıklık, Bu düzeydeki davranışta öğrenci uyaranda ilgisini çeken bir özellik bulmuştur. Uyarı reddedilmez. Öğrenci uyarıyı aramaz ancak ondan kaçınmama durumu söz konusudur. Beden eğitimi dersinde öğretmenin gösterdiği hareketleri izleyebilme bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Kontrollü-Seçiçi Dikkat, Bu düzeydeki davranışlarda öğrenci çaba harcar ve uyarıcıya karşı dikkatli durumdadır. Bilinçli ya da yarı bilinçli olarak uyarıcı diğerlerinden ayırır. Duyu organlarını daha dikkatli kullanır (Çöndü, 1999). Öğrencinin branşı ile ilgili videolar izlemesi ya da branşı ile ilgili televizyondaki spor programlarını takip etmesi bu alt basamağa örnek olarak verilebilir.

Tepkide bulunma

Bu basamakta öğrencinin belli bir uyarıcı ile aktif olarak ilgilenmesi söz konusudur. Öğrenci uyarıcıyı arar ve onunla ilgilenmekten zevk duyar. Beden eğitimi dersinde oyun oynamaktan zevk almak bu alt basamağa örnek olarak gösterilebilir (Çöndü, 1999)

Değer verme

Öğrenci bu düzeyde yeterince kararlı ve tutarlı olup, bir inanç ya da tutum özelliği gösterirler. Öğrenci belirli bir olaya karşı belirli bir tutum geliştirir. Üç alt basamakta incelenir (Çöndü, 1999).

Bir değeri kabullenmişlik, Öğrencinin belirli bir olgu ya da uyarıcıya karşı değer biçmesi ve belirli bir seviyede önem vermesi durumudur. Ancak bu basamakta gösterilen duygusal davranışlar zaman zaman değişebilir. Beden eğitimi dersinin vücut gelişimi için önemini takdir etme bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Bir değeri yeğleme, Bu düzeyde öğrenci nesne, olgu ya da uyarıcı ile daha fazla ilgilenir, daha fazla zaman ve enerjisini ayırır. Öğrenci birtakım değerlerin çekiciliğine kapılır ve bu değerleri arar. Beden eğitimi dersinde kullanılan araç ve gereçleri korumayı kendine görev edinme bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Bir değere adanmışlık, Bu basamaktaki öğrenci bir değer için maddi ve manevi gücünü harcayabilir. Başkalarını da peşinden sürüklemek için çalışır. Ona zaman ayırır, her fırsatta onunla ilgili konuşur. Başka sorunlarla ilgilenmez. Beden eğitimi dersi hareketlerinin herkes tarafından yapılması için adanmışlık, olimpiyat oyunlarında şampiyon olup göndere Türk bayrağını çektirebilmek için adanmışlık gibi örnekler bu alt basamağa dahil edilebilir (Çöndü, 1999).

Örgütlenme

Bu basamağa kadar olan düzeylerde öğrenci başkaları tarafından oluşturulmuş değerleri kazanır. Bu basamakta ise başkalarının benimsediği değerler ile kendi değerlerini karşılaştırır ve yeni değerler oluşturur. Beden eğitimi derslerinin problemlerinin çözümü için yeni değerler oluşturmaya karar verebilme bu alt basamağa örnek olarak verilebilir (Çöndü, 1999).

Bir değer ya da değerler bütünü ile nitelenmişlik

Bu basamakta öğrenci davranışlarını sürekli kontrol eden bir değer sistemine sahiptir. Aynı tutarlılık ve kararlılıkta tepkilerde bulunduğu için öğrencini hangi uyarıcıya nasıl bir tepki verebileceği tahmin edilebilir. Bu alt basamağa örnek olarak saygı duyulan bir sporcu kişiliğine sahip olabilme, beden eğitimi ve spor etkinliklerini yapmayı alışkanlık haline getirebilme gibi örnekler verilebilir (Çöndü, 1999).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, dersteki etkililiklerinin öz-değerlendirmesini yaptıkları bu çalışmada tarama modeli ve betimsel model kullanılmıştır. Karasar (2015) 'a göre tarama modeli, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evren ile ilgili genel bir kaniya varmak için, evrenin tamamı kullanılarak veya evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri kapsar. Betimsel araştırmalar ise, belirli bir konuya ilişkin durumu ortaya koymayı amaçlayan; bir topluluğun, ilişkinin ya da durumun birtakım ayrıntılarını belirlemek üzere yapılan, insanlara ve sosyal olgulara yönelik olarak kim, nasıl gibi sorular üzerinde yoğunlaşan araştırmalardır. Bu tür bir araştırmanın verileri toplanırken genellikle anket, alan araştırmaları, içerik analizi gibi yöntemler kullanılır (Neuman, 2014: 38-39; Babbie, 2013) Çevirisi İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen dil uzmanları tarafından yapılan, psikometrik özellikleri irdelenen ve Türk kültürüne olan uygunluğunun belirlenmesi hedeflenen bu ölçeğe ilişkin uyarlama çalışması beş ana aşamadan meydana gelmektedir:

- . Ölçeği geliştiren araştırmacılar ile gerekli yazışmaların yapıp ölçeğin kullanılması için izin ve ölçeği değerlendirirken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgi alınması,
- . Dil uzmanları katkısı ile gerçekleştirilen ölçeğin çeviri süreci,
- . Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı pilot çalışma,
- . Pilot çalışmadaki analizlerin sonuçlarına göre formun yeniden düzenlenmesi ve daha büyük bir gruba uygulanması (saha çalışması),
- . Saha çalışması sonucunda elde edilen verilerin, ölçeğin demografik bilgiler kısmında verilen değişkenlere göre incelenmesi.

Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreni çok büyük ve ulaşılması güç olduğundan (zaman açısından ve finansal açıdan) örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Uygun örneklemede örneklemin doğruluğu, zaman ve paradan ekonomi karşılığında feda edilir (Balcı, 2015). Bu tip bir örnekleme modelinde araştırmacı ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşana kadar en kolay ulaşabileceği yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur. Diğer bir deyişle "uygun örnekleme modeli" işgücü, zaman ve para gibi etkenlerin oluşturduğu sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılıp uygulama yapılabilecek birimlerden seçilmesi anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011'den akt. Kaplan, 2014). Uygun örnekleme modeli, popülasyonun tamamına ulaşamadığı durumlarda ve katılımcıların rastgele seçimi kolay olmadığında kullanılan bir yöntemdir (Ko, 2000). Uygun örnekleme modeli kullanılarak araştırmaya dahil edilen, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 110 beden eğitimi öğretmeni pilot araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Asıl çalışmanın

yapılacağı örnekleme yönelik olarak, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine tam sayım yapılmasına karar verilmiştir. Fazla ayrıntılı bilgilerin istenmesi sonucunda tam sayım yapma yoluna gidilmiştir. Gürtan (1982) değişkenlere ilişkin çok ayrıntılı bilgilere ihtiyaç duyulduğunda tam sayım yapılabileceğini ifade etmektedir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine yapılacak olan tam sayım, asıl araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde örneklemin tamamına doğrudan ya da dolaylı olarak ölçekler ulaştırılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan bazı öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı araştırmaya katılmak istememişlerdir. Asıl araştırmanın örneklemini Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 261 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu sayı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan toplam beden eğitimi öğretmeni sayısının (342) %76'sını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların cinsiyetlerine, kıdemlerine, görev yaptıkları okul türlerine, şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine ve şu anda görev yaptıkları okuldaki spor salonu mevcudiyetine ilişkin veriler toplamak için hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise Türk Kültürü'ne uyarlaması yapılan ve 2014 yılında Kırgıridis ve arkadaşları tarafından geliştirilen, "Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (BEÖE-ÖD)" olarak çevirisi yapılan "Questionnaire for Self Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE)" yer almaktadır. Araştırmanın bu kısmında BEÖE-ÖD formuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Beden eğitiminde öğretmen etkililiği öz-değerlendirme formu

Bu araştırmanın verileri Kırgıridis ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Questionnaire for Self Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE)" olan "Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (BEÖE-ÖD)" ile toplanmıştır. BEÖD-ÖD Yunanistan "Democritus University of Thrace" Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Departmanında görev yapan dört öğretim üyesi tarafından, aktif olarak görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin algıladıkları yeterlik düzeylerini tüm yönlerden ölçmek üzere, bu alanda literatürdeki açığı kapatmak amacıyla geliştirilmiştir (Kırgıridis ve ark., 2014). Ölçeğin geliştirilme süreci 3 fazdan oluşmaktadır. Birinci fazda araştırmaya katılan öğretmen sayısı 470, ikinci fazda 250 ve üçüncü fazda 220'dir. Her fazda ölçeğin iç tutarlılık ve yapı geçerliliğine yönelik olarak maddeler üzerinde birtakım değişimler yapılmıştır. Üçüncü fazın sonunda 25 madde ve toplam 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin son formuna ulaşılmıştır. Ölçeğin derecelendirme tipi 7'li likert olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları şunlardır:

1. Öğrenme Ortamı
2. Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi
3. Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması
4. Teknoloji Kullanımı
5. Öğretme Stratejileri

6. Dersi Yürütme

Kyrgiridis ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin uyum indeks değerleri **Çizelge 1**'de verilmiştir.

Çizelge 1. BEÖE.ÖD Ölçek Formuna İlişkin Uyum İndeks Değerleri

	χ^2/sd	GFI	NNFI	CFI	RMSEA	SRMR
BEÖE-ÖD	2.05	.91	.91	.92	.074	.09

χ^2/sd : Ki-kare / serbestlik derecesi, GFI : İyilik Uyum İndeksi, NNFI: Normlaştırılmamış Uyum indeksi, CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, RMSEA : Yaklaşık hataların ortalama karekökü, SRMR : Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (Kyrgiridis ve ark., 2014)

Çizelge 1 incelendiğinde χ^2/sd değeri 2.05 olarak belirlenmiştir. Ki-kare/sd değerinin 3'ten küçük (bazı yazarlar 5'ten küçük olması gerektiğini söylemektedir) olması verilerin modele uygun olduğunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). GFI(iyilik uyum indeksi) değerinin .91 olduğu görülmektedir. İyilik uyum indeksi 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. .90 üzeri değerler iyi uyuma işaret eder (Schumaker ve Lomax, 1996; Kline, 2004'ten akt. Meydan ve Şeşen, 2015). NNFI (normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri .91 olarak gözlenmiştir. Meydan ve Şeşen (2015) .90 üzeri uyumun iyi derecede, 0.95 üzeri uyumun ise mükemmel derecede olduğunu söylemektedir. CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) değerinin .92 olduğu görülmektedir. .90 üzeri değerler iyi uyuma, .95 üzeri değerler ise mükemmel uyuma işaret eder (Ullman, 2001'den akt. Meydan ve Şeşen, 2015). RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) değerinin .074 olduğu görülmektedir. 0.05'ten küçük veya eşit olması mükemmel uyum, 0.05 ile 0.08 arasında değerler alması da iyi uyumu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000'den akt. Meydan ve Şeşen, 2015). SRMR (standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü) değeri .09 olarak gözlenmiştir. 0.05 değerinden küçük bir uyum olduğunda mükemmel bir uyumdan, 0.10 dan küçük bir değer olduğunda ise iyi bir uyumdan söz edilebilir (Dursun ve Aydın, 2011'den akt. Kaplan, 2014).

Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu toplam 6 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ancak araştırmamızda kullanılan anket formunda "öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi" alt boyutunda yer alan maddelerden bir tanesi birden fazla beceriyi temsil ettiği düşünüldüğünden iki ayrı maddeye ayrılıp yine aynı alt boyut altında değerlendirilmiştir. Bundan dolayı orijinal araştırmada kullanılan ölçek formu 25 maddeden oluşurken, araştırmamızda kullanılan ölçek formu 26 maddeden oluşmaktadır. **Çizelge 2** ölçeğin alt boyutlarına ve bu alt boyutlara ait maddelere ilişkin veriler içermektedir.

Çizelge 2. BEÖE-ÖD Formunun Alt Boyutlarına ve Alt Boyutlardaki Madde Sayılarına İlişkin Bilgiler

BOYUTLAR	Soru Sayısı	Madde No
1. Öğrenme Ortamı	5	1,2,3,4,5
2. Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	4	12,13,14,15
3. Teknoloji Kullanımı	4	16,17,18,19
4. Öğretme Stratejileri	3	20,21,22
5. Dersi Yürütme	4	23,24,25,26
6. Öğrenci ve Öğretmen Değerlendirmesi	6	6,7,8,9,10,11

Çizelge 2 incelendiğinde “Öğrenme Ortamı” alt boyutuna ait madde sayısı 5, “Öğrenci ve Öğretmen Değerlendirmesi” alt boyutuna ait madde sayısı 6, “Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması” alt boyutuna ait madde sayısı 4, “Teknoloji Kullanımı” alt boyutuna ait madde sayısı 4, “Öğretme Stratejileri” alt boyutuna ait madde sayısı 3, “Dersi Yürütme” alt boyutuna ait madde sayısı 4 olmak üzere ölçekte toplam 26 maddenin olduğu görülmektedir.

Uyarlama Süreci ve Verilerin Toplaması

Araştırmanın bu bölümünde uyarlama sürecinde hangi aşamalardan geçildiğine ve verilerin toplanmasında nasıl bir yol izlendiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Hambleton ve Patsula (1999) yeni bir ölçek geliştirmek yerine, ölçek uyarlamaya başvurulmasının beş sebebini şu şekilde açıklamıştır :

- Ölçek uyarlama çalışmaları, ölçek geliştirme çalışmalarına nazaran daha az maliyetlidir ve daha kısa sürede gerçekleştirilir.
- Eğer bir konu üzerinde iki kültürün özellikleri karşılaştırılmak isteniyorsa, ölçek uyarlaması, ikinci dilde aynı derecede ölçüm yapabilecek bir ölçme aracı oluşturmanın en etkili yöntemidir.
- İkinci dilde ölçek geliştirme sürecini uygulayabilecek, yeterli uzmanlığa sahip araştırmacılar olmayabilir.
- Psikometrik özellikleri bilinen bir ölçme aracının uyarlama çalışmasının yapılması, yeni geliştirilecek olan ölçekten daha güvenilir olacaktır.
- Bir ölçme aracının birden çok dile uyarlama çalışmasının yapılmış olması, farklı etnik gruplardan bu ölçme aracı uygulanan kişiler için eşitlik sağlamış olur.

Hambleton ve Patsula (1999) ‘ya göre uyarlama aşamaları şunlardır :

- Yeni bir ölçme aracı geliştirmenin mi ya da daha önceden geliştirilmiş olan bir ölçme aracını uygulamanın mı araştırma için daha elverişli olacağına karar verilmelidir.

- . Eğer ölçek uyarlama çalışması yapılıyor ise ilk adım ölçeğin geliştiricilerinden izin almak olmalıdır.
- . Hangi kültür ve dil grubuna uygulama yapılacak ise, ölçülmesi beklenen özelliğe ait yapının varlığı ve her iki kültürdeki eşliği sağlanmalıdır.
- . Ölçeğin çevirisini yapacak dil uzmanları titizlikle seçilmelidir.
- . Testin hedef dile çevirisi yapılmalı ve uygulama aşamasına geçilmelidir.
- . Ölçeğin hedef dile uyarlanmış hali kontrol edilmeli, gerekiyor ise gerekli değişiklikler yapılmalıdır.
- . Uyarlaması yapılan ölçme aracı öncelikle bir deneme grubuna uygulanmalıdır.
- . Uyarlama aşamasındaki ölçek daha büyük bir gruba uygulanmalıdır.
- . Ölçeğin asıl kültürdeki versiyonu ile uyarlanan kültürdeki skorlarını karşılaştırmak için bir istatistiksel yöntem seçilmelidir.
- . Ölçeğin geçerlik çalışması uygun şekilde yapılmalıdır.
- . Ölçeğin uygulanmasına yönelik bir el kitabı hazırlanmalıdır.
- . Ölçeği uygulayacak ya da kullanacak olan kişilere eğitim verilmelidir.
- . Uyarlaması yapılan ölçek, devamlılığı açısından takip edilmelidir. Gerekirse yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır (Hambleton ve Patsula, 1999).

Ölçeğin kullanımı için izin alınması

Kyrgiridis, Derri ve Emmanouilidou tarafından 2014 yılında geliştirilen Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu (BEÖE-ÖD, orijinal adıyla SETEQ-PE)'nin araştırmada kullanılması amacıyla izin alınması için ölçeğin yazarlarına e-mail yolu ile iletişime geçilmiştir. Ölçeğin iznine ilişkin e-mail EK-1'de gösterilmiştir. Verilen izin, Etik Kurul Raporu almak için başvurduğumuz Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na tercümesi yapılarak sunulmuştur.

Çeviri süreci

Ölçek uyarlama sürecinin ikinci adımı olan çeviri süreci orijinal dildeki ölçeğin dil uzmanları tarafından Türkçe'ye çevirisi, yapılan bu çeviri sonrasında ortak bir form oluşturma, geri çeviri, oluşturulan bu formun alan uzmanları tarafından sorgulanması, ve Türk dili uzmanı tarafından kontrol edilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

İlk aşamada ölçeğin Türkçe'ye çevirisini yapacak olan 3 adet dil uzmanı belirlenmiştir. Ölçeğin çevirisini yapacak olan ekip Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olup, lisansüstü eğitimini Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde devam ettiren ya da tamamlamış kişilerden oluşmaktadır. Bu 3 uzman İngilizce ve Türkçe'yi akıcı bir şekilde konuşan ve iki kültürü de iyi tanıyan kişilerdir.

Çeviri aşamasının başlangıcında seçilen 3 uzman ile ayrı ayrı görüşülmüş ve yapılacak olan araştırmanın amacı, içeriği ve çeviri sürecinin hangi aşamalardan oluşacağı hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Daha sonra her bir uzmana ölçeğin 25 maddeden oluşan İngilizce formu internet üzerinden gönderilmiştir. Uzmanların çeviriyi tamamlayıp internet üzerinden geri dönüş yapmalarından sonra birbirinden farklı bu 3 formun farklılıklarının giderilip ortak bir forma dönüştürülmesi amacıyla çeviriyi yapan uzmanlar ile bir toplantı düzenlenmiştir.

Bu toplantıda çevirisi yapılan ölçek formları üzerinde tartışılmış ve ortak bir form meydana getirilmiştir.

Ortak formun meydana getirilmesinden sonraki aşamada ölçek, her iki dili akıcı bir şekilde konuşan ve her iki kültürü de tanıyan farklı bir uzman tarafından geri çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan ölçek formu ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılıp, iki formun da aynı şeyi ifade edip etmedikleri tartışılmıştır. Bu aşamada, geri çevirisi yapılan Türkçe ölçek formunun orijinal form ile aynı şeyleri ifade ettiği görülmüştür.

Sonraki aşamada, oluşturulan bu form Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde yapan 2 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ortak formun 9. maddesi olan “Öğrencilerinizi bilişsel ve sosyal olarak değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız?”, birden fazla beceriyi sorguladığı düşünüldüğünden iki parçaya ayrılmıştır. Bunlardan birincisi “Öğrencilerinizin bilişsel gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız?”, ikincisi “Öğrencilerinizin duygusal ve sosyal gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız?” olarak belirlenmiştir. Bu maddenin iki maddeye ayrılması sonucunda ölçeğin toplam madde sayısı 26'ya çıkmıştır.

Oluşturulmuş olan bu ortak formun Türkçe'ye uygunluğu, Açıköğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapan bir dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Dilbilgisi kontrolü ardından ölçek son halini almıştır. Ölçeğin son hali alt boyutları ile birlikte şu şekilde belirlenmiştir :

Çizelge 3. BEÖE-ÖD Formu Madde ve Alt Boyutları

Öğrenme Ortamı
Öğrencilerinizin duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?
Öğrencilerinizin motor (devinimsel) gelişimlerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?
Öğrencilerinizin bilişsel gelişimlerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?
Dersinizde öğrenci güvenliği (fiziksel, duygusal, sosyal açıdan) sağlanmış mıdır ?
Öğrencilerinizin motivasyonlarını, ilerlemelerini ve güvenliklerini sağlamak için derslerinizde değişiklik yapar mısınız ?
Öğrenci ve Öğretmen Değerlendirmesi
Öğrencilerinize öğretim sürecinizi değerlendirme fırsatı sunar mısınız ? (Örn.anket ile)
Öğrencilerinize akranlarını değerlendirme fırsatı sunar mısınız ?
Öğretmen arkadaşlarınıza öğretim sürecinizi değerlendirme fırsatı sunar mısınız ?
Öğrencilerinizin bilişsel gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız ? (Örn.

Çizelge 3. BEÖE-ÖD Formu Madde ve Alt Boyutları (Devamı)
çoktan seçmeli sorular, ölçekler vs.)
Öğrencilerinizin duygusal ve sosyal gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız ?
Öğrencilerinizin motor (devinimsel) gelişimlerini değerlendirmede farklı teknikler kullanır mısınız ? (Örn. oyun esnasında değerlendirme, değerlendirme ölçekleri, rubrikler)
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması
Eğitsel oyunlara ve spor oyunlarına yönelik kural ve taktikleri öğretir misiniz ?
Beslenme, obezite, sigara ve uyuşturucu kullanımı gibi konuları öğretim sürecine dahil eder misiniz ?
Öğrencileriniz derslerinizde farklı alanlarla ilgili bilgi ve beceri edinirler mi ? (Örn. dil, matematik, coğrafya, tarih)
Teknik öğretir misiniz ? (Beceriye, fiziksel zindeliğe yönelik)
Teknoloji Kullanımı
Öğretim sürecinizde videolardan faydalanır mısınız ?
Öğretim sürecinizde bilgisayar kullanır mısınız ?
Öğrencilerinize internetten araştırma yapması için ödevler verir misiniz ?
Öğretim sürecinizi değerlendirmede video veya ses kaydı kullanır mısınız
Öğretme Stratejileri
Öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak öğrenci merkezli öğretim uygular mısınız ?
Bütüncül uygulamalar dışında sabit grup, değişken grup veya rastgele grup gibi uygulamalara yer verir misiniz ?
Medya kullanımında çeşitliliğe yer verir misiniz ? (Örn. tablo, poster, müzik, kartlar vs.)
Öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak öğrenci merkezli öğretim uygular mısınız ?
Dersi Yürütme
Öğrencilerinizi öğrenecekleri konu hakkında bilgilendirir misiniz ?
Öğretim planınız her bir sınıfa özgü motorsal (devinimsel), bilişsel ve sosyal amaçlar içerir mi ?
Her bir ders için günlük ders planınız var mıdır ?
Gerektiğinde öğrenilecek hareketi uygulamalı olarak gösterir misiniz ?

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde gerçekleştirilen analizler sonucunda araştırma verilerinden elde edilen tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ilişkin bulgular ve farklılık analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. AFA için SPSS 23, DFA için ise AMOS programı kullanılmıştır.

Tanımlayıcı İstatistikler

Pilot uygulama için kullanılan örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 110 beden eğitimi ve spor öğretmeni ölçeğin pilot çalışmasındaki bölümü oluşturmaktadır. Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, şu anda görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi ve spor salonu mevcudiyetine ilişkin betimsel değerlere yer verilmiştir. Pilot çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bu betimsel değerler **Çizelge 4'** de gösterilmiştir.

Çizelge 4. Pilot Uygulamaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin İstatistiksel Değerler

		Frekans	Yüzde (%)
CİNSİYET	Kadın	47	42.7
	Erkek	63	57.3
KIDEM	1-5 yıl	9	8.2
	6-10 yıl	18	16.4
	11-15 yıl	32	29.1
	16 yıl ve üzeri	51	46.4
OKUL TÜRÜ	Ortaokul	43	39.1
	Lise	67	60.9
HİZMET SÜRESİ	1-5 yıl	58	52.7
	6-10 yıl	38	34.5
	11-15 yıl	14	12.7
SPOR SALONU	Var	43	39.1
	Yok	67	60.9
TOPLAM		110	100

Çizelge 4 incelendiğinde pilot uygulamaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 47'si (%42.7) kadın ve 63'ü (%57.3) erkek olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısının 9 (%8.2), 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısının 18 (%16.4), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısının 32 (%29.1), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen sayısının ise 51 (%46.4) olduğu görülmektedir. Okul türüne göre yapılan inceleme sonucunda ise ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sayısı 43 (%39.1), liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sayısı ise 67 (%60.9) olarak belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin şu anda görev yaptıkları okullardaki toplam hizmet sürelerine göre yapılan analiz sonucunda şu anda görev yaptığı okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmen sayısının 58 (%52.7), 6-10 yıl olan öğretmen sayısının 38 (%34.5), 11-15 yıl olan öğretmen sayısı ise 14 (%12.7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki spor salonu mevcudiyeti incelendiğinde ise pilot çalışmaya katılan öğretmenlerden 43 (%39.1) tanesinin okulunda spor salonu mevcut olduğu, 67 (%60.9) öğretmenin okulunda ise spor salonunun bulunmadığı görülmektedir.

Asıl uygulama için kullanılan örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Çizelge 5. Asıl Uygulamaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Betimsel Değerler

		Frekans	Yüzde (%)
CİNSİYET	Kadın	94	36
	Erkek	167	64
KIDEM	1-5 yıl	29	11.1
	6-10 yıl	75	28.7
	11-15 yıl	91	34.9
	16 yıl ve üzeri	66	25.3
OKUL TÜRÜ	Ortaokul	139	53.3
	Lise	122	46.7
HİZMET SÜRESİ	1-5 yıl	119	45.6
	6-10 yıl	111	42.5
	11-15 yıl	31	11.9
SPOR SALONU	Var	142	54.4
	Yok	119	45.6
TOPLAM		261	100

Çizelge 5 incelendiğinde asıl uygulamaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinden 94 (%36) ‘ünün ve 167 (%64) ‘ünün erkek olduğu görülmektedir. Kıdeme göre yapılan analiz sonucunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmen sayısının 29 (%11.1), 6-10 yıl olan öğretmen sayısının 75 (%28.7), 11-15 yıl olan öğretmen sayısının 91 (%34.9), 16 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısının ise 66 (%25.3) olduğu görülmektedir. Okul türüne göre yapılan analiz sonucunda asıl çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinden 139 (%53.3) tanesinin ortaokullarda görev yapmakta olduğu, 122 (%46.6) öğretmenin ise liselerde görev yaptığı görülmektedir. Asıl çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri şu anda görev yaptıkları okullardaki toplam hizmet sürelerine göre incelendiğine hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmen sayısının 119 (%45.6), 6-10 yıl olan öğretmen sayısının 111 (%42.5), 11-15 yıl olan öğretmen sayısının 31 (%11.9) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki spor salonu mevcudiyetine yönelik yapılan analiz ise asıl çalışmaya katılan öğretmenlerden 142 (%54.4) tanesinin okulunda spor salonu bulunduğunu, 119 (%45.6) öğretmenin şu anda görev yaptığı okulda spor salonu bulunmadığını ortaya koymuştur.

Pilot Çalışmaya İlişkin Normal Dağılıma Yönelik Bulgular

Araştırma örnekleminde toplanan verilerin analizine başlamadan verilen yapılacak olan analizlere karar vermek için bazı ön testler yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek için alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Araştırma verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri **Çizelge 6**'te verilmiştir.

Çizelge 6. Ölçek Maddelerine İlişkin Çarpıklık Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Madde 1	-.628	.151	2.406	.300
Madde 2	-1.272	.151	2.604	.300
Madde 3	-.503	.151	2.075	.300
Madde 4	1.096	.151	.205	.300
Madde 5	1.291	.151	.699	.300
Madde 6	.921	.151	-.015	.300
Madde 7	.973	.151	-.120	.300
Madde 8	.981	.151	-.282	.300
Madde 9	.755	.151	-.724	.300
Madde 10	-.818	.151	2.736	.300
Madde 11	.009	.151	.578	.300
Madde 12	-.055	.151	-1.080	.300
Madde 13	.520	.151	-.686	.300
Madde 14	1.120	.151	.089	.300
Madde 15	1.143	.151	.270	.300
Madde 16	1.792	.151	2.113	.300
Madde 17	-.807	.151	.843	.300
Madde 18	.176	.151	-.300	.300
Madde 19	-1.040	.151	.578	.300
Madde 20	-1.969	.151	5.571	.300
Madde 21	-.676	.151	-.401	.300

Çizelge 6 incelendiğinde maddelere ilişkin çarpıklık değerlerinin -1.969 ile .1.792 arasında; basıklık değerlerinin ise -1.080 ve .5.571 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin literatürde belirtildiği üzere ± 2 ve ± 7 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma verilerinin normal

dağılım gösterdiği söylenebilir (West ve ark, 1995; Şencan, 2005; Şimşek, 2007). Bu bulgulardan sonra diğer analizlere geçilebileceğine karar verilmiştir.

Pilot Çalışmaya İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Araştırmanın bu bölümünde 2014 yılında Kyrgiridis ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Türkçe adı “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu” ‘nun alt boyutlarının ortaya konması amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi, bir grup çok değişkenli analiz tekniği olup; birden fazla değişkenin aralarındaki ilişkilerin anlaşılıp yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla daha az sayıda temel boyuta indirgeme işlemidir. Bu süreçte araştırmayı yapan kişi, konu ile ilgili değişkenler hakkında fikir sahibi olmaması durumunda, değişkenlerin arasındaki olası ilişkiyi ortaya koyar. (Altunışık ve ark., 2005)

Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce; seçilmiş olan örneklemin büyüklüğünün analize uyup uymadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenlerin birbirleri arasındaki korelasyonu test etmek amacıyla da Barlett’s Sphercity testi sonuçları incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri için 0.5-1.0 arası değerler örneklemin analiz için uygun olduğunu ortaya koyar. Buna zıt olarak 0.5’in altındaki değerler için yapılacak yorum ise seçilen örneklemin analiz için uygun olmadığıdır. Genellikle araştırmacılar tarafından kabul edilen alt KMO değeri 0.7’dir (Altunışık ve ark., 2005; Çokluk, 2010). Çokluk (2010) ve Şencan (2005) bu değer 0.50-0.60 arasında olduğu durumlarda örneklem uygunluğunun kötü; 0.60-0.70 arasında olduğu durumlarda zayıf; 0.70-0.80 arasında olduğu durumlarda iyi ve 0.90 üzerinde olduğu durumlarda ise mükemmel derecede olduğunu söylemektedir. Araştırmamızda BEÖE-ÖD formunun KMO değeri .889 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere ilişkin olarak örneklem büyüklüğünün analizi gerçekleştirmek için “iyi” derecede olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma verilerinin faktör analizi açısından uygunluğunu ölçmek için kullanılan Barlett’s Sphercity testi BEÖE-ÖD formu için $\chi^2= 1686.088$ ve $p=0.000$ bulunmuştur ($p<0.001$). Bu da ölçeğin değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret eder. Bu aşamada ölçeğin boyutlarının ortaya konması amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, Equamax rotasyonu kullanılarak verilerin faktör yapısı temel bileşenler yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beöe-öd formuna ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulguları

Kyrgiridis, Derri ve Emmanouilidou (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe çevirisi “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu” olarak yapılan ölçek toplam 6 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Çeviri sürecinde, uzman çevirilerinden sonra oluşturulan ortak formun 9. maddesi birden fazla beceriyi ölçtüğü düşünüldüğü için iki parçaya ayrılmıştır. Bu sebeple orijinal ölçek formundaki madde sayısı 25 olmasına rağmen, uygulanan ölçek formundaki madde sayısı 26’dır. 26 maddeden oluşan ölçek formuna yönelik olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda düşük yük değerine sahip olan ve binişik yapıya sahip maddelerin ölçekten çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda “öğrenme ortamı” alt boyutunun 4. ve 5. maddeleri (4.

madde ve 5. madde); “beden eğitimi içeriğinin uygulanması” alt boyutunun 1. maddesi (12. madde); “öğretme stratejileri” alt boyutunun 3. maddesi (22. madde) ve “dersi yürütme” alt boyutunun 3. maddesinin (25. madde) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşama sonunda ölçekten toplamda 5 madde çıkarılmış ve Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu toplam 6 boyut ile 21 madde ile temsil edilmiştir. Ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri, açıklanan varyansları ve cronbach alpha değerleri **Çizelge 7**'te gösterilmiştir.

Çizelge 7. Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu'na İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans %
Teknoloji Kullanımı		.941	42.145
Öğretim sürecinizde videolardan faydalanır mısınız ?	.791		
Öğretim sürecinizde bilgisayar kullanır mısınız ?	.777		
Öğrencilerinize internetten araştırma yapması için ödevler verir misiniz ?	.748		
Öğretim sürecinizi değerlendirmede video veya ses kaydı kullanır mısınız ?	.753		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi		.922	15.835
Öğrencilerinize öğretim sürecinizi değerlendirme fırsatı sunar mısınız ? (Örn.anket ile)	.648		
Öğrencilerinize akranlarını değerlendirme fırsatı sunar mısınız ?	.551		
Öğretmen arkadaşlarınıza öğretim sürecinizi değerlendirme fırsatı sunar mısınız ?	.589		
Öğrencilerinizin bilişsel gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız ? (Örn. çoktan seçmeli sorular, ölçekler vs.)	.799		
Öğrencilerinizin duygusal ve sosyal gelişimlerini değerlendirmede birtakım teknikler kullanır mısınız ?	.814		
Öğrencilerinizin motor (devinimsel) gelişimlerini değerlendirmede farklı teknikler kullanır mısınız ? (Örn. oyun esnasında değerlendirme, değerlendirme ölçekleri, rubrikler)	.655		
Öğrenme Ortamı		.888	5.874

Çizelge 7. Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu'na İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devam)			
Öğrencilerinizin duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?	.803		
Öğrencilerinizin motor (devinimsel) gelişmelerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?	.880		
Öğrencilerinizin bilişsel gelişmelerini sağlamak için bireysel uygulamalar yapar mısınız ?	.852		
Öğretme Stratejileri	.845	5.787	
Öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak öğrenci merkezli öğretim uygular mısınız ?	.808		
Bütüncül uygulamalar dışında sabit grup, değişken grup veya rastgele grup gibi uygulamalara yer verir misiniz ?	.861		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	.667	4.334	
Beslenme, obezite, sigara ve uyuşturucu kullanımı gibi konuları öğretim sürecine dahil eder misiniz ?	.580		
Öğrencileriniz derslerinizde farklı alanlarla ilgili bilgi ve beceri edinirler mi ? (Örn. dil, matematik, coğrafya, tarih)	.724		
Teknik öğretir misiniz ? (Beceriye, fiziksel zindeliğe yönelik)	.702		
Dersi Yürütme	.639	3.955	
Öğrencilerinizi öğrenecekleri konu hakkında bilgilendirir misiniz ?	.772		
Öğretim planınız her bir sınıfa özgü motorsal (devinimsel), bilişsel ve sosyal amaçlar içerir mi ?	.548		
Gerektiğinde öğrenilecek hareketi uygulamalı olarak gösterir misiniz ?	.762		
Toplam		.930	77.931
N=110; KMO=0.889; Barlett's Sph. $\chi^2= 1686.088$; $p<0.001$			

Çizelge 7 incelendiğinde Teknoloji Kullanımı alt boyutuna ait 4 madde olduğu görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin maddelerin faktör yük değerleri .748 ile .791 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri .94 olarak

bulunmuştur. Teknoloji kullanımı faktörü toplam varyansın %42.145 'ini açıklamaktadır.

Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutuna ait 6 madde yer almaktadır. Alt boyut altında yer alan bu maddelerin faktör yük değerleri .551 ile .814 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri .922 'dir. Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutu toplam varyansın %15.838 'ini açıklamaktadır.

Öğrenme Ortamı alt boyutu incelendiğinde bu alt boyutun altında 3 madde olduğu görülmektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri .803 ile .880 arasında değişmektedir. Bu alt boyutun Cronbach Alpha değeri .888 olarak belirlenmiştir. Öğrenme Ortamı alt boyutu toplam varyansın 5.874'ünü açıklamaktadır.

Öğretme Stratejileri alt boyutuna ait 2 madde olduğu görülmektedir. Bu maddelerin faktör yük değerleri sırasıyla .808 ve .861'dir. Alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha değerinin .845 olduğu görülmektedir. Öğretme Stratejileri alt boyutu toplam varyansın %5.787'sini açıklamaktadır.

Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması alt boyutu altında toplam 3 madde olduğu görülmekte olup, bu maddelerin faktör yük değerleri .580 ile .702 arasında değiştiği görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha değeri .667 olarak belirlenmiştir. Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması alt boyutu toplam varyansın %4.334'ünü açıklamaktadır.

Dersi Yürütme alt boyutu altında toplam 3 maddenin olduğu görülmektedir. Bu maddelere ilişkin faktör yük değerleri .548 ile .772 arasında değişiklik göstermektedir. Bu alt boyutun Cronbach Alpha değeri .639 olarak belirlenmiştir. Dersi Yürütme alt boyutu toplam varyansın %3.955'ini açıklamaktadır. Bu 6 alt boyut toplam varyansın %77.931'ini açıklamaktadır. Tavşancıl (2006)' ya göre sosyal bilimlerde yapılan araştırma analizlerinde %40 ile %60 arası varyans oranları yeterli seviyededir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansı açıklama değerinin iyi derecede olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin geneline ilişkin cronbach alpha değeri .930 olarak bulunmuştur. Nunnally ve Bernstein (1994) .90 üzerindeki cronbach alpha değerine sahip olan ölçeklerin çok yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğunu söylemektedir.

Pilot Çalışmaya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) önceden keşfedilmiş ve belirli sayıda faktör altında birleştirilmiş ölçeklerin, yapılan araştırmada benzer bir yapıdan meydana gelip gelmediğini test eder (Bryne, 1998; Sümer, 2000'den akt. Meydan ve Şeşen, 2015). Açımlayıcı faktör analizi birden fazla sayıda değişkenin sahip olduğu ortak boyutların sayısı hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı durumlarda bu ortak boyutlar ile ilgili bilgi edinmek için kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi ise daha önceden geliştirilmiş olan bir hipotezi test ederken kullanılır (Gürüş ve Astar, 2014).

Beöe-öd formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları

Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda BEÖE-ÖD formuna ilişkin uyum indeksleri **Çizelge 8**'de verilmiştir. Bu uyum indeks değerlerine ulaşılırken program tarafından önerilen 4 adet modifikasyon da göz önünde bulundurulmuştur.

Çizelge 8. Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu'na İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

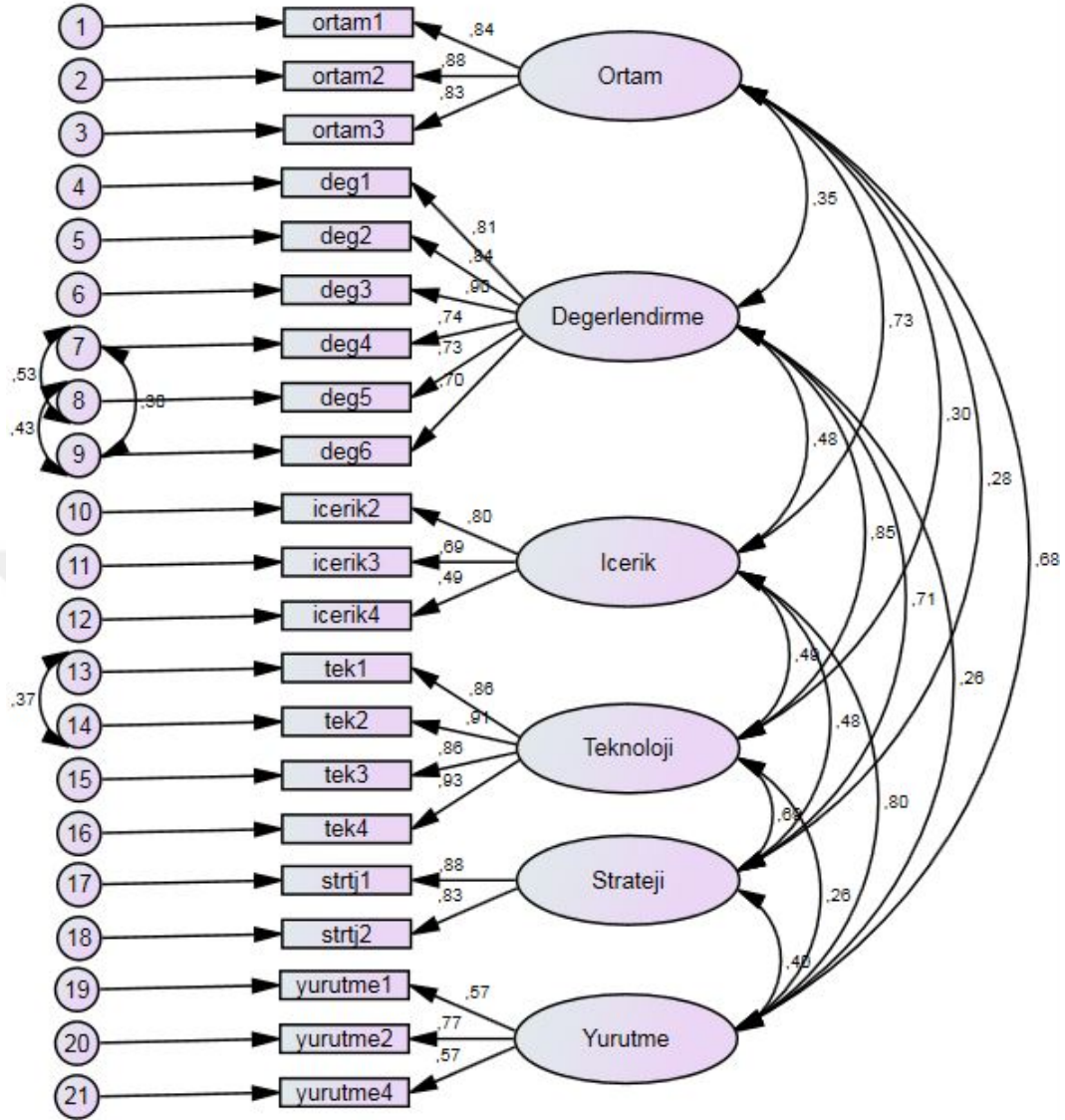
Uyum İndeksleri	Değer
Ki-kare / serbestlik derecesi (χ^2/sd)	1.368
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	.058
Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR)	.057
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	.95
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	.84
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	.96

Çizelge 8 incelendiğinde ki-kare / serbestlik derecesi (χ^2/sd) değeri 1.368; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri .058; Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) değeri .057; Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) değeri .95; İyilik Uyum İndeksi (GFI) değeri .84; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri .96 olarak belirlenmiştir. Şeşen ve Meydan (2015) ki-kare değeri anlamlı olsa dahi, ki-kare/serbestlik derecesi değerinin 3'ten küçük olduğu durumlarda modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu söylemektedir. Araştırmada 1.368 ki-kare/serbestlik derecesi modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Hu ve arkadaşları(1999) ile Vieira (2011) RMSEA için .05 'in altındaki değerlerin iyi uyum gösterdiğini, .08'in altındaki değerlerin ise makul değerler olduğunu söylemektedir. Araştırmada ulaşılan RMSEA değerinin makul bir değer olduğu görülmektedir. Fan ve Sivo (2005)'ya göre eğer modeldeki değişken sayısı artar ise uyum kötüleşmektedir. Bundan dolayı SRMR değeri tercih edilir. SRMR değeri için 0.05 değerinden küçük bir uyum olduğunda mükemmel bir uyumdan, 0.10 dan küçük bir değer olduğunda ise iyi bir uyumdan söz edilebilir (Dursun ve Aydın, 2011'den akt. Kaplan, 2014). Araştırmadaki SRMR değerine bakıldığında iyi bir uyumdan söz edilebilir. Şeşen ve Meydan (2015) NNFI değerinin .90 üzerinde olması iyi uyumu, .95 üzerinde olması ise mükemmel uyumu gösterdiğini söylemektedir. Araştırmadaki NNFI değerine bakıldığında mükemmel bir uyumdan söz edilebilir. Bryne (2010) CFI değerinin 0 ile 1 arasında değiştiğini ve yüksek değerlerin iyi bir uyumu temsil ettiğini söylemektedir. CFI değeri .90 üzerinde ise iyi uyumdan, .95 üzerinde ise mükemmel uyumdan söz edilebilir (Meydan ve Şeşen, 2015). Araştırmada bulunan CFI değeri mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. GFI değeri ise kabul

edilebilir sınırların altında çıkmıştır. Ancak diğer uyum indeksleri ile birlikte değerlendirildiğinde genel olarak iyi bir uyumdan söz edilebilir.

Amos programında yapılan analiz sonucunda verilen modifikasyon önerileri incelendiğinde önerilen ilişkilerin deg4 ile deg5, deg5 ile deg6, deg4 ile deg6 ile tek1 ve tek2 arasında oluşu görülmüştür. Bu öneriler de göz önünde bulundurularak BEÖE-ÖD formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan model ve standardize edilmiş değerler **Şekil 4**'te gösterilmiştir.





Şekil 4. BEÖE-ÖD Formuna İlişkin Yapılan DFA'da Kullanılan Modele İlişkin Standardize Edilmiş Değerler

Asıl Çalışma Verilerine Yönelik Farklılıkların Analizine İlişkin Bulgular

BEÖE-ÖD formuna ilişkin veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bunun yanında ölçeğe ait içsel tutarlılık değerlerinin yeterli derecede olduğu ve alt boyutların da güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasından sonra değişkenlere göre ölçeğin alt boyutlarının gösterdiği farklılık seviyelerinin analiz edilmesine geçilmiştir. Buna yönelik olarak iki grubun (cinsiyet, spor salonu mevcudiyeti) skorlarının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise (kıdem, okul türü, şu anda görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süresi) One-Way ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 23 programında yapılmıştır. Varyansların homojenliğine yönelik olarak da Post Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Cinsiyete göre beden eğitiminde öğretmen etkililiği öz-değerlendirme formu t-testi skorlarının karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde cinsiyet değişkenine ilişkin BEÖE-ÖD formu skorlarına yer verilmiştir. Cinsiyete göre katılımcıların aldıkları ortalama skorlar ve bu skorların ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin değerler **Çizelge 9**'de verilmiştir.

Çizelge 9. Cinsiyete Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Standart Sapma	Ortalama	t	p
Öğrenme Ortamı	Kadın	94	.94523	5.0142	-.192	.848
	Erkek	167	.84155	5.0359		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	Kadın	94	1.66021	2.8174	.233	.816
	Erkek	167	1.33499	2.7735		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	Kadın	94	.80912	5.3404	1.985	.048
	Erkek	167	.84291	5.1277		
Teknoloji Kullanımı	Kadın	94	1.63021	2.7686	-.171	.865
	Erkek	167	1.36505	2.8009		
Öğretme Stratejileri	Kadın	94	1.18709	4.8085	2.247	.025
	Erkek	167	1.07466	4.4850		
Dersi Yürütme	Kadın	94	.59839	6.1206	-2.137	.034
	Erkek	167	.63180	6.2914		

*p<0.05 **p<0.01

Çizelge 9 incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni sayısının 94 tanesinin kadın ve 167 tanesinin erkek olmak üzere toplam 261 olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçlarına göre Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (p<.05). Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması ve Öğretme Stratejileri alt boyutlarında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama skorları erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek iken; dersi yürütme alt boyutunda erkek öğretmenlerin skorlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen ortamı, Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi, Teknoloji Kullanımı alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>.05).

Okul türüne göre beden eğitiminde öğretmen etkililiği öz değerlendirme formu t-testi skorlarının karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde asıl araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine ilişkin BEÖE-ÖD formu skorları t-testi ile incelenmiştir. Okul türü değişkenine göre katılımcıların ölçeğin alt boyutlarına ilişkin skorları **Çizelge 10**'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Okul Türüne Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Standart Sapma	Ortalama	t	P
Öğrenme Ortamı	Ortaokul	139	.78081	5.0552	.530	.596
	Lise	122	.98052	4.9973		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	Ortaokul	139	1.29409	2.4029	-4.758	.000**
	Lise	122	1.51247	3.2295		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	Ortaokul	139	.72376	5.0336	-3.604	.000**
	Lise	122	.91175	5.3989		
Teknoloji Kullanımı	Ortaokul	139	1.21663	2.3597	-5.322	.000**
	Lise	122	1.56775	3.2787		
Öğretme Stratejileri	Ortaokul	139	.89123	4.7734	2.665	.008*
	Lise	122	1.31949	4.4057		
Dersi Yürütme	Ortaokul	139	.41971	6.1271	-2.879	.004*
	Lise	122	.78132	6.3470		

*p<.05 **p<0.01

Çizelge 10 incelendiğinde asıl araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinden 139'unun ortaokullarda ve 122'sinin liselerde görev yaptığı görülmektedir. Bu iki grubun ölçeğin alt boyutlarına ilişkin skorları incelendiğine Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (*p<.05, **p<.01). Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı ve Dersi Yürütme alt boyutlarında liselerde görev yapan öğretmenlerin skorlarının daha yüksek olduğu görülürken; Öğretme Stratejileri alt boyutunda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin skorlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme Ortamı alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Spor salonu mevcudiyetine göre beden eğitiminde öğretmen etkililiği öz değerlendirme formu t-testi skorlarının karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde asıl araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki spor salonu mevcudiyetine ilişkin BEÖE-ÖD formu skorları t-testi ile incelenmiştir. Spor salonu mevcudiyeti değişkenine ilişkin t-testi skorları **Çizelge 11**'da gösterilmiştir.

Çizelge 11. Spor Salonu Mevcudiyetine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu T-testi Skorlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Spor Salonu	N	Standart Sapma	Ortalama	t	P
Öğrenme Ortamı	evet	142	.70793	4.9953	-.658	.511
	hayır	119	1.04834	5.0672		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	evet	142	1.20863	2.4988	-3.273	.001*
	hayır	119	1.68519	3.0868		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	evet	142	.57174	5.3451	3.018	.003*
	hayır	119	1.04673	5.0364		
Teknoloji Kullanımı	evet	142	1.23302	2.4525	-2.659	.008*
	hayır	119	1.71514	2.9391		
Öğretme Stratejileri	evet	142	1.04439	4.4296	-2.731	.007*
	hayır	119	1.18627	4.8067		
Dersi Yürütme	evet	142	.55386	6.3873	4.622	.000**
	hayır	119	.65319	6.0420		

*p<.05 **p<.01

Çizelge 11 incelendiğinde Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi (p=.001*) , Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması (p=.003*), Teknoloji Kullanımı (p=.008*), Öğretme Stratejileri (p=.007*), Dersi Yürütme (p=.000**) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması ve Dersi Yürütme alt boyutlarında okullarında spor salonu bulunan öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin skorlarının, okullarında spor salonu bulunmayan öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin skorlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Teknoloji Kullanımı ve Öğretme Stratejileri alt boyutlarında ise okullarında spor salonu bulunmayan beden eğitimi öğretmenlerinin bu alt boyutlara ilişkin skorlarının, okullarında spor

salonu bulunan beden eğitimi öğretmenlerin skorlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kıdeme göre beden eğitimi öğretmen etkililiği öz değerlendirme formu skorlarının karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümü asıl araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemlerine göre yapılan ANOVA analizi sonuçlarını içermektedir. Bu analiz sonuçlarına ilişkin veriler **Çizelge 12**'de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Kıdeme Göre Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		sd	F	p
Öğrenme Ortamı	Gruplararası	3	1.424	.236
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	Gruplararası	3	28.600	.000**
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	Gruplararası	3	18.965	.000**
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		
Teknoloji Kullanımı	Gruplararası	3	20.095	.000**
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		
Öğretme Stratejileri	Gruplararası	3	3.195	.024*
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		
Dersi Yürütme	Gruplararası	3	20.865	.000**
	Grup İçi	257		
	Toplam	260		

*p<.05 **p<0.01

Çizelge 12 incelendiğinde gerçekleştirilen analiz sonucunda BEÖE-ÖD formu alt boyutlarına ilişkin skorlar incelendiğinde, Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna yönelik olarak yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları **Çizelge 13**'te verilmiştir. Öğrenme Ortamı ($p=.236$) alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 13. Kıdeme Göre Beden Eğitimi Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına Yönelik Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem		Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	1-5 Yıl	6-10 yıl	1.90904	.27756	.000**
		11-15 yıl	1.55918	.27067	.000**
	6-10 yıl	16 yıl ve üzeri	-1.55394	.21423	.000**
	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	-1.20407	.20522	.000**
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	1-5 yıl	6-10 yıl	.94146	.16630	.000**
	6-10 yıl	11-15 yıl	-.51756	.11861	.000**
		16 yıl ve üzeri	-.85838	.12835	.000**
11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	-.34083	.12296	.030*	
Teknoloji Kullanımı	1-5 yıl	6-10 yıl	1.54379	.28961	.000**
		11-15 yıl	1.17753	.28242	.000**
	6-10 yıl	16 yıl ve üzeri	-1.46333	.22353	.000**
	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	-1.09707	.21413	.000**
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl	16 yıl ve üzeri	.65622	.24752	.042*
Dersi Yürütme	1-5 yıl	16 yıl ve üzeri	-.61007	.12544	.000**
	6-10 yıl	16 yıl ve üzeri	-.60424	.09503	.000**
	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	-.66173	.09103	.000**

* $p<.05$, ** $p<.01$

Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutuna göre yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda göre kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait olduğu grup ile kıdem yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait olduğu

gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait olduğu grubun Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutu skorları diğer iki gruba göre daha yüksektir. Kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ait olduğu grup ile kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin ait oldukları gruplar arasında da anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ait olduğu grubun Öğretmen-Öğrenci Değerlendirmesi alt boyutu skorlarının diğer iki grubun skorları ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması alt boyutuna göre yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grubun bu alt boyuta ilişkin skorları ile kıdemi 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grubun bu alt boyuta ilişkin skorları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grubun bu alt boyuta ait skorlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdemi 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grup ile kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin oluşturduğu grup kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oluşturduğu grupların alt boyuta ilişkin skorları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması alt boyutuna ilişkin skorlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Kıdemi 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait olduğu grup ile kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun bu alt boyuta ilişkin skorları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin skorlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Teknoloji Kullanımı alt boyutu skorlarına yönelik kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait olduğu grup ile kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait oldukları gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin skorlarının bahsi geçen iki gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden oluşan grup ile kıdemi 6-10 yıl arasında ve 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerden oluşan grupların Teknoloji Kullanımı alt boyutu skorları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden oluşan grubun bu alt boyuta ilişkin skorlarının diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretme Stratejileri alt boyutuna ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grubun bu alt boyuta ilişkin skorları ile kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun skorları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturduğu grubun Öğretme Stratejileri alt boyutuna ilişkin skorlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dersi Yürütme alt boyutuna göre yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ait olduğu grup ile kıdemi 1-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında ve 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin ait oldukları grupların bu alt boyuta ilişkin skorları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan beden eğitimi

öğretmenlerinin oluşturduğu grubun Dersi Yürütme alt boyutu skorlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şu anda görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresine göre beden eğitimi öğretmeni etkinliği öz değerlendirme formu skorlarının karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümü asıl araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin şu anda görev yaptıkları okullardaki toplam hizmet sürelerine göre yapılan ANOVA sonuçlarını içermektedir. Bu analize ilişkin veriler **Çizelge 14**'te verilmiştir.

Çizelge 14. Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Beden Eğitimi Öğretmeni Etkinliği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		sd	F	p
Öğrenme Ortamı	Gruplararası	2	.933	.395
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	Gruplararası	2	6.814	.001*
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		
Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması	Gruplararası	2	2.493	.085
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		
Teknoloji Kullanımı	Gruplararası	2	4.845	.009*
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		
Öğretme Stratejileri	Gruplararası	2	2.000	.137
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		
Dersi Yürütme	Gruplararası	2	.116	.890
	Grup İçi	258		
	Toplam	260		

*p<.05 **p<0.01

Çizelge 14 incelendiğinde öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi($p=0.001^*$) ve Teknoloji(0.009^*) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme Ortamı($p=.395$), Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması($p=.085$), Öğretme Stratejileri($p=.137$) ve Dersi Yürütme($p=.890$) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 15. Şu Anda Görev Yapılan Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz-Değerlendirme Formu Skorlarının Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına Yönelik Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi		Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Öğrenci Öğretmen Değerlendirmesi	1-5 yıl	6-10 yıl	.69634	.19005	.001*
Teknoloji Kullanımı	6-10 yıl	11-15 yıl	-.81967	.29820	.018*

* $p<.05$ ** $p<0.01$

Çizelge 15 incelendiğinde Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutunda şu anda görev yaptıkları okuldaki 1-5 yıl olan öğretmenlerin oluşturdukları grup ile hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin oluşturdukları grup arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturdukları grubun bu alt boyuta ilişkin skorlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Teknoloji Kullanımı alt boyutu incelendiğinde ise şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturdukları grup ile hizmet süresi 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin oluşturdukları grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Şu anda görev yaptıkları okullardaki hizmet süresi 11-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul türüne göre ölçeğin alt boyutları arasında yapılan t-testi skorları incelendiğinde Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin skorların ortalamaları incelendiğinde Öğretme Stratejileri alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda, liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre kendilerini daha etkili olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi olarak ergenlik döneminin ortasında olan lise öğrencilerine ulaşmak için beden eğitimi öğretmenin daha fazla efor göstermesi gösterilebilir. Lise öğrencilerine ulaşmak için daha fazla efor gösteren öğretmenler eğitim sürecinde kendilerini daha etkili olarak nitelendireceklerdir. Yılmaz ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz-yeterlik skorlarının ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin skorlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgün (2007)'ün rehber öğretmenler ile yaptığı çalışmada ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları bu çalışmaları destekler niteliktedir. Bu bulguların aksine Telef (2011)'in ilköğretim ve lise öğretmenlerine ilişkin yaptığı çalışmada ise okul türüne göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutları arasında yapılan t-testi skorları incelendiğinde Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi ders içeriğinin uygulanması ve öğretme stratejilerinin beden eğitimi dersine entegre edilmesi konusunda kadın beden eğitimi öğretmenlerine göre kendilerini daha etkili görmektedirler. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ise beden eğitimi dersinin yürütülmesi konusunda erkek öğretmenlere göre kendilerini daha etkili olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Gündüz ve Yılmaz (2008)'in beden eğitimi öğretmenleri ile ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına yönelik yaptıkları çalışmada değerlendirme konusunda cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Tschanne-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) ile Cepel (2002) 'nin yaptıkları çalışmalarda öğretmen yeterliliklerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ensign (2015)'in yaptığı çalışmada ise BEÖE-ÖD formu beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmış ancak cinsiyete göre yapılan incelemede gruplar arasında hiçbir alt boyutta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Spor salonu mevcudiyetine göre yapılan t-testi sonucunda Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri ve Dersi Yürütme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Karakuş ve Küçük (1999) tesis eksikliğinin derslerin işlenişini olumsuz etkileyebileceğini söylemektedir. Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması alt boyutuna ilişkin bulgular da spor salonu olan okullarda görev

yapan öğretmenlerin kendilerini bu konuda etkili gördüğüne işaret etmektedir. Gülüm ve Bilir (2011) 'in araştırma sonuçlarına göre araç-gereç ve tesislerin yetersiz olması beden eğitimi öğretim programının uygulanması yönünde bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularına yönelik olarak beden eğitimi derslerini spor salonunda işleyen öğretmenlerin, beden eğitimi derslerini okul bahçesinde işleyen beden eğitimi öğretmenlerine göre dersi yürütme konusunda kendilerini daha etkili gördükleri söylenebilir. Bunlara ek olarak spor salonu olmayan okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi derslerini spor salonunda işleyen öğretmenlere göre teknolojiyi derslerine daha fazla entegre etmektedirler. Hava koşulları uygun olmayıp, okul bahçesinde beden eğitimi dersi işlenemediği zamanlarda, öğretmenin sınıf ortamında projeksiyon ya da bilgisayar kullanımı ile bilgi paylaşımı yapması böyle bir bulguyu ortaya çıkarmış olabilir.

Kıdem değişkenine göre ölçeğin alt boyutların arasında yapılan ANOVA incelendiğinde Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri, Dersi Yürütme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenci öğretmen değerlendirmesinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencileri ve kendilerini değerlendirme konusunda ve teknoloji kullanımı diğer gruplara göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi olarak 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler için mesleğin ilk yıllarındaki idealist yaklaşım; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler için ise uzun yıllar öğretmenlik mesleği ile uğraşmanın sonucu edinilen tecrübe gösterilebilir. Beden eğitimi içeriğinin uygulanması konusunda kıdemi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha etkili olarak gördükleri söylenebilir. Dersin yürütülmesine ilişkin yapılan öz değerlendirme sonucunda ise 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda kıdem yılının artışının dersin işlenişi ve beden eğitimi ders içeriğinin sürece entegre edilmesi ile doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgu Fives ve Buehl (2010) ile Cheung (2006) çalışmalarında paralellik göstermektedir. Bu sonuçların aksine literatürde öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda kıdem açısından bir farklılık bulunamamıştır (Üstüner ve ark., 2009; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Gotch ve French, 2013; Keskin, 2006).

Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre yapılan ANOVA sonucunda da kıdem değişkenine benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 1-5 yıl olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi alt boyutuna ilişkin olarak, hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre kendilerini daha etkili gördükleri söylenebilir. Teknoloji Kullanımı alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise hizmet süresi 11-15 yıl olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre teknolojiyi ders kapsamına entegre etme konusunda daha etkili olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taraması sonucunda bu değişkene ilişkin herhangi bir bulgu ya da bulguya yönelik bir tartışma ögesine rastlanmamıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan 21 maddelik ölçeğin 6 faktörden (Öğrenme Ortamı , Öğrenci-Öğretmen Değerlendirmesi, Beden Eğitimi İçeriğinin Uygulanması, Teknoloji Kullanımı, Öğretme Stratejileri, Dersi Yürütme) oluştuğu

ve her bir faktörüne içsel tutarlık kriterlerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri .930 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz Değerlendirme Formu (BEÖE-ÖD) 'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı ve araştırmacılar tarafından kolaylıkla kullanılabilceği söylenebilir. BEÖE-ÖD 'nin literatürümüze kazandırılmasının bir çok araştırmacıya yararlı olacağı düşünülmektedir.



ÖNERİLER

Araştırmacılara ilişkin öneriler :

- BEÖE-ÖD 'nin farklı özellikteki örneklemeler üzerinde kullanılacağı araştırmalar yapılabilir. Yapılacak olan bu araştırmalarda cinsiyet, kıdem, okul türü, görev yapılan okuldaki toplam hizmet süresi ve spor salonu mevcudiyeti değişkenleri dışında, öğretmenlerin etkililik düzeylerinde farklılık yaratabilecek değişkenler kullanılabilir.
- BEÖE-ÖD 'ye ek olarak öğrenciler ve öğrencilerin ebeveynlerine uygulanacak olan ölçekler kombine edilerek öğretmenler etkililiklerini daha detaylı bir biçimde ölçecek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmaya yaş değişkeni dahil edilmemiştir. Yaş ile kıdem değişkenlerinin öğretmen etkililiği skorları incelenip, bu iki değişken arasında korelasyon olup olmadığı incelenebilir.
- Sadece ortaöğretim kurumlarında yapılacak bir çalışma ile lise türlerinin öğretmen etkililiği skorları, çeşitli değişkenler kullanılarak birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- BEÖE-ÖD formu MEB tarafından gerçekleştirilecek olan beden eğitimi öğretmen değerlendirmesi ve öğretmen gelişimi süreçlerinde bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Uygulama Alanındaki bireylere ilişkin öneriler:

- Ders verilen sınıfın öğrenci sayısına göre ders planı hazırlanmalıdır. Bu yönde hazırlanmış olan ders planı beden eğitimi içeriğinin uygulanmasını kolaylaştıracak ve dersin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.
- Teknolojik yenilikler yakından takip edilmelidir. Eğitim sürecinin etkili geçmesi açısından teknolojik araç ve gereçler ders sürecine dahil edilmelidir.

KAYNAKLAR

Altunışık, R., Coşkun. R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı, Sakarya Yayınevi, Sakarya, 212-216, 2005.

Aracı, H., Okullarda Beden Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 3-4, 18-19, 2004.

Babbie, E., The Practice of Social Research (9th ed.), Wadsworth Publishing, Belmont, 91, 2000.

Balcı, A., Sosyal Bilimlerde Araştırma, Pegem Akademi, Ankara, 103, 2015.

Brophy, J., Good, T., Occasional paper #73, East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1984.

Bryne, B. M., Testing For The Factorial Validity of a Theoretical Construct. Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications and Programming, Routledge, New York, 74-82, 2010.

Can, N., Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü, Eğitim Yönetimi, Sayı 13, 55-69, 1998.

Can, N., Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, ERÜ SBE Dergisi, Sayı 16, 103-119, 2004.

Celep, C., The Correlation Of Factors: The Prospective Teachers Sense of Efficacy Beliefs And Attitudes About Student Control, National Forum, 1-10, 2002.

Çeliksöy, M.A., Beden Eğitimi ve Oyun Öğretiminde Temel Kavramlar, In: Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Bayrak, C.(Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını No:1794, Eskişehir, 3-14, (2008).

Cheung, H., The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. J Educ Teaching, 32(4), 435-451, (2006).

Çokluk, Ö, Şekercioğlu, Ç. ve Büyüköztürk, Ş., Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları, Pegem, Ankara, 207, 2010.

Çöndü, A. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, 21-41, 1999.

Demirel, Ö., Kaya Z., Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, In: Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Demirel, Ö., Kaya, Z. (Eds.), Pegem Yayıncılık, Ankara, 7-10, (2005).

Ensign, J. M., Navigating The First Year of Teaching: Development Of Induction Physical Educators, Doktora Tezi, Graduate College of the University of Illinois, Urbana-Champaign, 2015.

Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan A.Ş., Ankara, 10. Baskı, 5-7, 1998.

Fan, X., Sivo, S. A., Sensitivity of Fit Indexes to Mis-specified Structural or Measurement Model Components, Structural Equation Modeling, 12(3), 343-67, 2005.

Fenstermacher, G. D., A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness, Review of Research in Education, 6, 157-185, (1978).

Fives, H., Buehl, M. M., Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. J Exp Educ, 78 (1), 118-134, (2010).

Gömlüksiz, M. N., Serhatlıoğlu, B., Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri, International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Turkic, 8/7, 201-222, 2013.

Gotch, C. M., French, B. F., Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. The Teacher Educator, 48, 46-47, 2013

Gülüm, V., Bilir, P., Beden Eğitimi Öğretim Programının Uygulanabilme Koşulları İle İlgili Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri, Spormetre, IX(2), 57-64, (2011).

Gündüz, N., Yılmaz, G., Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme, Spormetre, VI (3), 103-111, (2008).

Güneş, A., Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1-7, 2004.

Günsel, A.M., Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Uygulamaları, Anı Yayıncılık, Ankara, 1-2, 2004.

Güriş, S., Astar, M., Bilimsel Araştırmalarda Spss İle İstatistik, Der Yayınları, İstanbul, 367, 2014.

Gürtan, K. İstatistik ve Araştırma Metodları, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 2941, İstanbul, 1982.

Hambleton, R. K. ve Patsula, L., Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. Association of Test Publishers, 1 (1), 1-13, (1999).

Heper, E., Spor Bilimleri İle İlgili Kavramlar, In: Spor Bilimlerine Giriş, Yılmaz, İ.(Ed), Anadolu Üniversitesi Yayını No:1934, Eskişehir, 3-5, (2009).

http-1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> (12.05.2015).

http-2 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf (12.05.2015).

http-3 Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/alanbe.html> (26.05.2015).

Hu, L. T., Bentler P. M.. "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55 (1999).

Kale, R., İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 5-7, 2007.

Kaplan, E., Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz-Düzenleme: Ölçek Uyarlama Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya, Türkiye, (2014).

Karakuş, S., Küçük, V., Eğitimin Bütünlüğü İçerisinde Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi ve Spor Etkinlikleri, DPU Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 279-293, (1999).

Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara, 79-80, 2015.

Karlı, M.D., Güven, S., Öğretmen Yetiştirme Politikaları, In: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Kilimci, S. A.(Ed), Pegem Akademi, Ankara, 53-83, (2011).

Kesgin, E. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözüme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli (2006)

Ko Y. J., A Multidimensional and Hierarchical Model Of Service Quality in The Participant Sport Industry, Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio, (2000)

Küçükahmet, ~µ L., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1-2, 2001.

McBer, H., Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness, Department for Education and Employment : England, Research Report #216, 2000.

Medley, D., Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process product research, New York, NY: American Association of Colleges for Teacher Education, Committee on Performance-Based Teacher Education, 1979.

Meydan, C. H., Şeşen, H., Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları, Ankara, 32-35, 2015.

Moore, K.D., Öğretim Becerileri, Altıntaş, E.(Ed), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 7-13, (2003).

Neuman L.W., Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches, Pearson Education Limited, New York, 38-39, 2014.

Nunnally, J.C. ve Bernstein, I.H., Psychometric Theory, McGraw Hill, New York, 1994.

Özdemir, S., Yalın, İ., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 69-78, 2000.

Özgün, M. S., Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

Rink, J. E., Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education, Res Q Exercise Sport, 84:4, 407-418, (2013).

Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Pegem Akademi, Ankara, 397-398, 2011.

Sünbül, A.M., Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, In : Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Demirel, Ö., Kaya Z.(Eds), Pegem Yayıncılık, Ankara, 245-272, (2005).

Şimşek, Ö. F. Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları, Ekinoks, Ankara, 74, 2007.

Tabachnick, B. G., Fidell, L.S., Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston 2013.

Tavşancıl, E., Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 177-181, 2006.

Tekin, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara, 2, 17. Baskı, 2000.

Telef, B. B., Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi, İlköğretim Online, 10(1), 91-108, 2011.

Tschannen, M. M., Woolfolk, H. A., The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (2002).

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N., Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Algıları, MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1-16, (2009).

Viera, A. L., Preparation of the Analysis. Interactive LISREL in Practice. Springer, London, 13-14, 2011

West, S. G., Finch, J. F., Curran, P. J. Structural Equation Models With Nonnormal Variables and Remedies, In: Structural Equation Modelin: Concepts, Issues and Applications, Royle, T. H.(Ed), Sage, London, (1995).

Wuest, D.A., Bucher, C.A., Foundations of Physical Education and Sport, The McGraw-Hill Companies, USA, 4-12, 1999.

Yaşar, Ş., Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri, In: Eğitim Bilimine Giriş, Gültekin, M.(Ed), Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825, Eskişehir, 181-192, (2011).

Yılmaz, G., Yılmaz, B., Türk, N., Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 12(2), 85-90, (2010).



EK-1 ÖLÇEĞİN KULLANIMINA DAİR İZİN YAZISI

Adaptation to Turkish Culture of SETEQ-PE

Βασιλική Δέρρη [vaderri@phyed.duth.gr]

Galen Kultusu



27 Nisan 2015 Pazartesi 17:15

Dear Dr. Arkan EKTİRİCİ,

You have the permission to use/adapt the SETEQ-PE (Self Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education Questionnaire) to Turkish Culture. Please cite the original work/version of the SETEQ-PE to any relevant research you announce and/or publish.

Once more, good luck with your research

Best regards,
Vassiliki Derri

Associate Professor
Democritus University of Thrace
School of Physical Education and Sports Science
University Campus
69100 Komotini
Greece

EK-2 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

BEDEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU: ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

Değerli Beden Eğitimi Öğretmeni,

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek uyarlama çalışması yapmaktayım. Bu ölçek 2 bölüm ve toplam 31 sorudan oluşmaktadır. Ölçeği yanıtlamanızın yaklaşık 10 dakikalık bir süre alacağı tahmin edilmektedir. Sizden istenilen, ölçekte yer alan her soruya, kendi düşüncelerinizi en iyi yansıttığınızı düşündüğünüz seçeneği işaretleyerek cevap vermenizdir. Ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmaya vermiş olduğunuz katkı nedeniyle şimdiden teşekkür ediyorum.

Anadolu Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Arş. Gör. Arkan Ektirici

BÖLÜM 1 - KİŞİSEL BİLGİLER

1. *Cinsiyet* Kadın Erkek
2. *Kıdem* 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
3. *Görev Yaptığınız Okul Türü*
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ortaokul | <input type="checkbox"/> İmam Hatip Ortaokulu |
| <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi | <input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Anadolu Teknik Lisesi | <input type="checkbox"/> Çok Programlı Lise |
| <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi | <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Endüstri Meslek Lisesi | <input type="checkbox"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Ticaret Meslek Lisesi | <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Akşam Sanat Okulu | <input type="checkbox"/> Spor Lisesi |
| <input type="checkbox"/> Özel Eğitim Uygulama Merkezi | <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi |
4. *Şu anda görev yaptığınız okuldaki toplam hizmet süreniz*
- 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
5. *Okulunuzda spor salonu mevcut mu?*
- Evet Hayır

EK-3 GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi Arıkan Ektirici tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, Kyrgiridis ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve özgün adı “Self Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education Questionnaire (SETEQ-PE)” olan “Beden Eğitiminde Öğretmen Etkililiği Öz Değerlendirme Formu” nun Türkçe’ye uyarlamasının yapılmasıdır. Çalışmaya katılım tamimiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Yapılacak çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Yapılacak çalışmada toplanacak veriler gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışmada sorulacak olan sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi Arıkan Ektirici ile (Tel: 3350580/6760; E-posta: aektirici@anadolu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim Soyad

Tarih

İmza

----/----/----

EK-4 ETİK KURUL İZİN BELGESİ



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sayı : 68215917-050.99- 321
Konu : Etik kurul kararı hk.

03/06/2015

Konu: 22.04.2015 tarihli 13/24 sayılı Etik Kurul kararı hk.

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA,

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Etik Kurulu'nun 22.04.2015 tarih ve 22576088-050.99-75 sayılı yazısı

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğünüze gönderilen Prof. Dr. İlker YILMAZ'ın Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Arıkan EKTİRİCİ'nin, Prof. Dr. İlker YILMAZ danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışması hakkında alınan Etik Kurulu kararının "Olumlu" olduğu bildirilmiştir. Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Dilek AK

Müdür

04.06.2015
Arıkan Ektirici
Foto kopyası

Ek:
1-Etik Kurulu Kararı

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yunus Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Tel +90 222 335 05 80-3623, Faks +90 222 320 76 51, E-Posta sagens@anadolu.edu.tr,
Web <http://www.sbc.anadolu.edu.tr>