

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



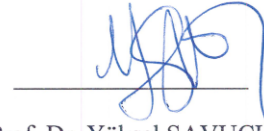
**ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMİ DERSİNİ ALAN
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ
Yüksek Lisans Tezi
Emre ORHAN
Danışman: Prof. Dr. Bilal ÇOBAN
ELAZIĞ-2019**

ONAY SAYFASI



Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tez Yüksek Lisans Tezi standartlara uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Yüksel SAVUCU

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanı

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Bilal ÇOBAN



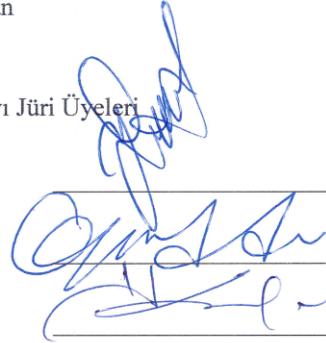
Danışman

Yüksek Lisans Sınavı Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Bilal ÇOBAN

Prof. Dr. Cemal GÜNDOĞDU

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA





ETİK BEYAN

Kendime ait çalışmalar ile bu tez çalışmasını gerçekleştirdiğimi, çalışmaların planlanmasından, bulgularının elde edilmesine ve yazım aşamasına kadar tüm aşamalarında etiğe aykırı davranışım olmadığını, bu tezdeki tüm bilgileri ve verileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışması içinde yer alan ancak bu tez çalışmasının bulguları arasında yer almayan verilere, bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Emre ORHAN

06.10.2019

İmza

Prof. Dr. Bilal ÇOBAN

Danışman

Beden Eğitimi Spor Anabilim Dalı

ELAZIĞ

TEŞEKKÜR

‘‘Mesele bu; basit gerçeği bilmek değil, bilmenin de ötesinde bu düşünce nin gereklerini eyleme dönüştürmektir. Nasıl ki ‘‘duman ateşin çocuğuy sa’’, eylem de ‘‘düşüncenin öz çocuğudur’’.

O halde ‘‘bilmek’’ ve ‘‘bildiğini öğretebilmek’’ öğretmenlik mesleğinin en temel özelliklerinden birisidir.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Bilal ÇOBAN’a, çalışmamda bana her konuda yardımcı olan, değerli görüş ve birikimlerinden yararlandığım, desteğ iyle beni yönlendiren değerli hocalarım Dr. Öğr Üyesi Yunus Emre KARAKAYA ve Öğr. Gör. Uğur İNCE ‘ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verileri analiz çalışmalarında benden desteğ ini esirgemeyerek kıymetli zamanını benim için ayıran değerli hocam Arş. Gör. Fatih Harun TURHAN ‘a sonsuz teşekkür ediyorum.

Son olarak başta her koşulda yanımda olan, bu güne kadar birçok fedakarlık yapan desteğ ini, bilgisini ve en önemlisi sabrını sonuna kadar gösteren, yanımda olmasaydı her şeyin çok daha zor olacağına inandığım hayat arkadaşım sevgili eşim Hacer ORHAN ‘a çok teşekkür ederim.

ELAZIĞ- 2019

Emre ORHAN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
1. ÖZET	1
2. ABSTRACT	3
3. GİRİŞ	5
3.1. Genel Bilgiler	5
3.1.1. Eğitim	5
3.1.1.1. Öğretim	6
3.1.1.2. Öğrenme	7
3.1.1.3. Öğretmen	7
3.1.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	8
3.1.2. Öz-yeterlilik	9
3.1.2.1. Öz yeterlilik tanımı	9
3.1.2.2. Öz yeterlilik düzeyinin Meslek üzerine etkisi	11
3.1.2.3. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri	12
3.1.2.4. Beden eğitimi öğretmenlerinin Mesleki yeterlikleri	14
3.1.2.5 Alan Bilgisi	15
3.1.2.6. Mesleki Bilgi Becerileri	15
3.1.2.7 Pedagojik Bilgi ve Becerileri	16
3.1.3. Beden Eğitimi ve Spor	16
3.1.3.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi	17
3.1.3.2. Beden Eğitimi Dersinin Önemi	18
3.1.3.3 Beden Eğitimi ve Sporun Amacı	18
3.1.3.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	19
3.1.4. Öğretim İlke ve Yöntemleri	21
3.1.4.1. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	21
3.1.4.1.1. Öğretim Strateji	21
3.1.4.1.2. Öğretim Yöntemleri	22

3.1.4.1.3. Öğretim Teknikleri	24
3.1.5 Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri	25
3.1.5.1 Komut Yöntemi (A)	27
3.1.5.1.1. Komut Stilinin Olumlu Yönleri	28
3.1.5.1.2. Komut Stilinin Olumsuz Yönleri	29
3.1.5.2. Alıştırma Yöntemi (B)	29
3.1.5.2.1 Alıştırma Stilinin Olumlu Yönleri	31
3.1.5.2.2. Alıştırma Stilinin Olumsuz Yönleri	31
3.1.5.3. Eşli Çalışma Yöntemi (İşbirliğine Dayalı (C)	32
3.1.5.3.1. Eşli Çalışma Stilinin Olumlu Yönleri	33
3.1.5.3.2. Eşli Çalışma Stilinin Olumsuz Yönleri	34
3.1.5.4. Kendini Değerlendirme Yöntemi (D)	34
3.1.5.4.1. Kendini değerlendirme Stilinin Olumlu Yönleri	35
3.1.5.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Olumsuz Yönleri	35
3.1.5.5. Katılım Yöntemi (E)	36
3.1.5.5.1. Katılım Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri	37
3.1.5.5.2. Katılım Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri	38
3.1.5.6 Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi (F)	38
3.1.5.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri	39
3.1.5.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri	40
3.1.5.7. Problem Çözme Yöntemi (G)	40
3.1.5.7.1. Problem Çözme Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri	41
3.1.5.7.2. Problem Çözme Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri	42
3.1.5.8. Kişisel Program-Öğrencinin Tasarımı Yöntemi (H)	42
3.1.5.9. Öğrencinin Başlatması Yöntemi (I)	42
3.1.5.10. Kendine Öğretme Yöntemi (J)	43
4. GEREÇ VE YÖNTEM	44
4.1. Araştırmanın Modeli	44
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	44
4.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları	44
4.3.1. Kişisel bilgi formu	45
4.3.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği	45
4.4. İstatistiksel Analiz	46
5. BULGULAR	47

6. TARTIŞMA ve SONUÇ	55
7. KAYNAKLAR	67
8. EKLER	72
9. ÖZGEÇMİŞ	75



TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Katılımcıların Demografik Özelliklere Ait Yüzde ve Frekans Dağılımları	47
Tablo 2.	Alt Boyutların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması T Testi sonuçları	48
Tablo 3.	Alt Boyutların Öğretim İlke Yöntemleri Dersini Aldınız Mı Değişkenine Göre Karşılaştırılması T Testi Sonuçları	49
Tablo 4.	ÖİY Dersi ile İlgili Kurs Seminer vb. Değişkenine Göre Independent Simple T Testi Sonuçları	50
Tablo 5.	Yaş Değişkenine Göre Independent Simple T Testi Sonuçları	51
Tablo 6.	Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre One Way Anova Testi Sonuçları	52

KISALTMALAR LİSTESİ

- ICHPER** : Uluslararası Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon, Spor ve Dans
Konseyi
- NASPE** : Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği
- ÖiY** : Öğretim İlke ve Yöntemleri
- YÖK** : Yüksek öğretim kurumu



1. ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik öz yeterlilikleri ve bu derse yönelik planlama uygulama, açıklama, öğrenim-öğretim bilgisi ilişkisinde bu dersin etkisini tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 yıllarında belirlenen illerdeki üniversitelerde (Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi) Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile formasyon eğitimi almış antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümü okuyan 730 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 630 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak “Öğretim İlke Ve Yöntemleri (ÖİY) Dersi Öz Yeterlilikleri Ölçeği” ile kişisel bilgi formundan oluşan anket formu kullanılmıştır. İkili gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, gruplar arasındaki farklılıklarda ve çoklu karşılaştırmalarda “ANOVA” testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu anlamak için Tukey Testi uygulanmıştır. Yorumlar tablolar ile desteklenmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında, cinsiyet değişkeninin bütün alt boyutlarda anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır. Öğretim İlke Ve Yöntemleri (ÖİY) dersini alanların, Öğretim İlke Ve Yöntemleri (ÖİY) dersi almayan öğrencilere göre temel kavramlar bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasa da Problem geliştirme süreci, Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, ÖİY uygulama ve açıklama

bilgisi ve planlama bilgisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buda seçilmiş üniversitelerde ÖİY dersini alan öğretmen adaylarının bu dersi almayanlara göre pratik ve teorik anlamda daha üst seviyede oldukları ve öz yeterlilikleri yeterli bir seviyede olduğunu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin Öğretim İlke Ve Yöntemi dersi öğretimi anlamında yeterli olarak algılamaktadırlar.

24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin, problem geliştirme süreci bilgisi, öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi 18-23 yaş arası olan öğrencilerden yüksek çıksa da, açıklama ve uygulama bilgisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okuduğu bölüm değişkenine göre bütün alt boyutlarda Öğretmenlik ve Yöneticilik bölümleri arasında pozitif anlamda bir anlamlı farklılık görülmüştür. Bu ortalamanın yüksek çıkmasındaki sebep olarak öğretmenlik bölümü öğrencilere verilen eğitim programlarında daha çok öğretim programının yer alması olabilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öz Yeterlilik

2.ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE SELF-EFFICACY OF THE PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS WHO RECEIVED TEACHING PRINCIPLES AND METHODS COURSE

The aim of this study is to determine the self-efficacy of students, who receive physical education and sports teaching education, for teaching principles and methods course and the effect of this course within the relationship of planning, practicing, explaining, learning-teaching knowledge for this course.

The population of the study consists of 730, which included students from the department of physical education and sports teaching in determined universities (Firat University, İnönü University, Harran University, Karabük University, Muş Alparslan University and Van Yüzüncü Yıl University) and students from the departments of coaching, sports management and recreation with pedagogical formation education, during 2018-2019. The sample of the study includes 630 prospective teachers, who were determined by the convenience sampling method.

As the data collection tool, the questionnaire form, which consisted of the “Teaching Principles and Methods (TPM) Course Self-Efficacy Scale” and the personal information form. For the comparisons between two-sample groups, t-test was used while the analyses for the differences between the groups and multiple-sample comparisons were conducted and interpreted by “ANOVA” test. In order to reveal the sources of the significant differences observed in the one-way variance analysis, Tukey test was conducted. The interpretations were supported by tables. In the analyses, the level of significance was regarded as $p < 0.05$.

Within the scope of the study, it was revealed that the gender variable did not have a significant effect on any subscales. Although no significant difference was

observed in the basic concepts subscale between the students who received teaching principles and methods course and the students who did not, significant differences were observed in the subscales of problem development process, learning-teaching approach knowledge, TPM practices, explanation knowledge and planning knowledge. Accordingly, this was interpreted as the fact that the determined universities' students who received teaching principles and methods course were at higher levels in terms of practice and theory compared to those who did not receive this course in addition to having a sufficient level of self-efficacy and viewing themselves at an acceptable level in terms of teaching the course, teaching principles and methods.

Although students who were 24 years old and older were observed to have higher levels of problem development process knowledge and learning-teaching approach knowledge compared to students who were 18-23 years old, no significant difference was observed in the subscales of explanation and practice knowledge subscales. According to the variable of the department of study, significant differences were observed between the students of teaching and management in a positive way in the subscales of planning knowledge the reason for this mean score to be high could be the fact that more teaching programs are included in the education programs provided for teaching and management students.

Keywords: Physical Education, Teaching Principles and Methods, Self-Efficacy

3. GİRİŞ

3.1. Genel Bilgiler

Artık çağımızda “Bilen Öğretir” anlayışının geçerliliğini yitirmesi programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini artırmaktadır. Günümüzde bilenin bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmesinin gerekliliği artmaktadır. Artık öğretmen, sadece ders veren ve öğrencilerini değerlendiren bir kişi olmamalıdır. Öğretmen, öğretme öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve iyi bir rehber olmalıdır. Bunun yanında, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretme yaşantılarını düzenlemeli ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmelidir.(1)

Eski eğitim anlayışı yerini modern eğitime bırakmasıyla günümüzde yeni eğitim programı geliştirme alanında yeni fikirler, ortaya atılmaya başlanılmıştır.

3.1.1. Eğitim

İnsanoğlu yaşamının ilk anından itibaren sürekli öğrenme ve çevresini keşfedebilme çabası içerisinde. Şüphesiz bu çaba içerisinde girdiğine çevresinin ona vereceği tepkiler ve uyarılar, onun çevresini anlama ve anlamlandırmasında daha etkili olacaktır. Nitekim bütün bunları eğitim yoluyla sağlamak ve bireyi doğduğu andan itibaren hayatın her anında eğitmek gerek. Yaşam boyunca gerek eğitim hayatı gerekse sosyal yaşamı içerisindeki süregelen bu eğitim süresi içerisinde başta aile ve öğretmenlerin etkisi çok büyüktür. Eğitim hayatın her alanında insanoğlunun kargısına çıkan bir kavramdır. Evden okula ve işe kadar yaşamın her alanı ve anında eğitim vazgeçilmez bir olgudur (1).

Toplumların gelişiminde ve kalkınmasında eğitimin önemi görüş birliği vardır. Eğitimde değişen şartlara uyum sağlayamamak ulusların, gelişen dünya şartlarının gerisinde kalmasına neden olabilir (2).

Toplumların en kıymetli serveti insan olduğuna göre onları iyi şekilde eğitmek, yetenek ve becerilerini geliştirmek, her açıdan yararlı özelliklerle yoğurmak da toplumların zorunlu ve önemli görevlerinden olmalıdır. Başarılı bir eğitimle fert kendisi, ailesi ve milleti için değerli bir servet durumuna gelebilir. Yanlı eğitim sonucunda ise, kaybedilmiş bir değer, yitirilmiş bir hayat olur (3).

İlgili literatürde eğitim kavramına yönelik çok çeşitli tanımlar ve açıklamalar mevcuttur. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere eğitim sonucunda bireyin davranışlarında bir değişme olması gerekmektedir.

3.1.1.1. Öğretim

Öğretim kavramı tıpkı eğitim kavramı gibi çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Öğretim daha çok teknolojik kavram olarak karşımıza çıkmaktadır ve burada önemli olan öğretim ile neyin anlaşılması gerektiğinin ve bunun koşullarının belirtilmesidir (4).

Bazı öğretim tanımlarına yer verecek olursak; Ünal ve Ada (5)'ya göre öğretim; *“belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir.”*

Koçak (6) öğretimi *“eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırmaya, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleri”* şeklinde ifade etmiştir.

3.1.1.2. Öğrenme

Eğitim-öğretim gibi öğrenme kavramının da literatürde çeşitli tanımlara karşımıza çıkmaktadır. Bunların nedenleri arasında çeşitli kuram ve kuramcılarının olması ve her bir kuram ve kuramcılarının öğrenmeyi açıklamak üzere birçok çalışmalar yapmış oldukları gösterilebilir. Bu denli zengin bir tanım ve üzerinde bilimsel olarak çalışmaların yoğunlaşması öğrenme kavranmanın önemine dikkat çekmiştir. Unutulmamalıdır ki bir insan öğrendiğinin hocasıdır. Bu anlamda kişisel gelişimin ve yaşamın öğrenmeden kaliteli bir hayat olamayacağı aşikardır. Öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek adına bazı öğrenme tanımlarına yer verecek olursak;

Öğrenme; Nispeten, büyümedeki geçici değişikliklere ve vücut üzerindeki çeşitli etkilere atfedilmeyecek bir yaşam ürünü olarak davranışta veya potansiyel davranışta nispeten kalıcı değişimlerdir” (7). Öğrenme; “insan performansında ki veya performans potansiyelindeki ısrarcı bir değişim olarak adlandırılır” (8).

3.1.1.3. Öğretmen

Öğretmenlik iki temel kavram üzerinde biçimlendirilmiş bir uzmanlık alanıdır. Bu temel kavramlar “eğitim ve öğretim” dir. Bu nedenle bir bireyin öğretmen olabilmesi için öncelikle eğitim ve öğretim kavramlarını iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (9).

Öğretmen; öğretiminin teorik bilgi tabanı üzerinde çalışarak, bireyin ve toplumun yaşamına kalite katacak bireyin davranışındaki değişikliklerin oluşumuna rehberlik eden kişidir (10).

Öğretmen; “bilgiye erişim kaynağı, sevgi, heyecan sembolü olduğu gibi „erdemli insan“ modelidir” (11). İslam inancında ise insanın ilk öğretmeni ve

eğitimcisi Allah ‘tır. O Hz. Adem’i yarattığında her şeyin ismini de (bütün ilimleri) ona öğretmiştir (12).

Öğretmenlik bir sanattır. Öğrenme-öğretme sürecinin başarı bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitim süresi boyunca edinmiş Olduğu bilgiyi kendi kişilik özellikleriyle birleştirerek kullanması gerekir. Öğretmenlik gerçek anlamda insan üzerinde çalgımayım gerektirdiği için ondan eğitim ortamında beklentiler, tutumlar gibi insana özgü kolay bir biçimde kontrol edilemeyen birçok değişken yer almaktadır. Bu nedenle öğretmen teknik bilgi ve becerilerinin yanında geçmiş deneyim ve tecrübelerini de kullanarak destek alır. Unutulmamalıdır ki tek bir öğretmen tarzından söz etmek mümkün değildir, ne kadar çok öğretmen var ise o kadar tarz öğretmen var demektir (10).

3.1.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Geleceğimizin teminatı olan gençlerimin iyi yetişmesi, iyi eğitim alması ve geleceğe güvenle hazırlanabilmesi açısından mesleğine bağlı, mesleğinin gerekliliklerini yerine getiren öğretmenler tarafından yetiştirilmesi kuskusuz çok önemlidir (11). Unutulmamalıdır ki ülkenin en üst kademesinden en alt kademesine kadar ülke yönetiminde söz sahibi olan yöneticileri, insanın sağlığını koruması adına ona yön veren doktorları, kanunları uygulayan yargıçları kısacası hayatın içinde olan tüm meslek gruplarını yetiştirenler öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği ya da daha ilmi tabiriyle eğitimcilik, her şeyden önce insan yetiştirme mesleğidir. İnsanı yetirme mesleği olarak ta ifade edebileceğimiz öğretmenlik mesleği, bireyi ilmi, ahlaki, dini kısacası insanı nitelikler ve manevi değerler yönünden yetiştireceği için son derece önemlidir (12).

Bütün meslek sahiplerinin bir öğretmenin elinden geçtiği ve yeryüzünde 'Kutsal' meslek olarak adlandırılmasının bir sebebi de budur. Yeryüzünü öğretmenler eğitir. Eğitilen kitlenin kalitesi ve gelişmişliği öğretmenlere bağlıdır diyebiliriz.

3.1.2. Öz-yeterlilik

Öz yeterlilik, insanların yetenekleri ve yeteneklerine olan inançları ile ilişkilendirilen bir kavramdır (13).

3.1.2.1.Öz yeterlilik tanımı

Literatüre öz yeterlilik kavramını kazandıran Albert Bandura (14), öz yeterliliği açıklarken bireyin yeteneklerine yönelik inancı şeklinde tanımlama yapmıştır.

Öz yeterlilik kavramı, birçok farklı bağlamda değerlendirilen bir yapıdır. Öz yeterlilik; yazma öz yeterliliği, akademik öz yeterlilik gibi farklı şekillerde açıklanabilen bir yapıdır. Öz yeterlilik ile ilgili yapılan tanımlarda karşılaşılan durumlarla baş etme ve değişimi sağlama yetkinliği şeklinde bir açıklama söz konusudur (15).

Öz-yeterlik anlayışına göre; verilen bir görevi yerine getirme konusunda, bir becerinin veya başarının ortaya koyulabilmesi, üretilebilmesi amacı ile gereken davranış biçimini ya da eylemleri organize etmek ve başarmak veya gerçekleştirme konusunda kişinin yeteneklerine ve becerilerine yönelik inançları bulunmaktadır (16).

Öz yeterlik kapsamında diyebiliriz ki; kişilerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterdikleri görülmektedir (17).

Öz yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Kişinin kendi alanıyla ilgili ve herhangi bir işte başarılı olabilmesi kendine olan güveniyle doğru orantılıdır. Bu güvenin oluşabilmesi kişinin yeteneği, kapasitesi psikolojik gibi birtakım etkenlerin yanında öz yeterliliğine sahip olması gerekmektedir.

Öz yeterliliğe olan inanç, insanların ne kadar çaba harcayabileceklerini, zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında nasıl iyileşebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur (18).

Öz yeterlik açısından bireylerin karşılaştırılmasına bakılırsa;

Öz Yeterliği Yüksek Bireylerin Özellikleri:

- Karmaşık ve zor olay ya da işlerle baş edebilir
- Problemlerin üstesinden gelebilir
- Çalışmalarında sabırlıdır
- Başarmak için kendine güvenir
- Okulda veya meslek hayatında başarılıdır.

Öz Yeterliği Düşük Bireylerin Özellikleri:

- Karmaşık ve zor olay ya da işlerle baş edemez
- Umutsuz ve mutsuzdur
- Problemlerle karşılaştıklarında kendisini yetersiz bulur
- İlk denemelerinde başarısız olma ve tekrar denemeden kaçınır
- Kendi gayretlerinin, sonucu pek etkilemeyeceğine inanır (19).

Öte yandan, Savran ve Çakıroğlu'na (20) göre kişisel öz-yeterlilik, öğretmenin etkili öğretim için gerekli davranışları gösterebileceği inanç ve yargıdır; İkinci boyut, sonuçların beklentisi, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını etkili öğretim yöntemleriyle artırebileceklerine dair inanç ve kararlarıdır .

3.1.2.2. Öz yeterlilik düzeyinin Meslek Üzerine Etkisi

Bir işe yönelik bilgi paylaşımı, mesleki öz yeterlilik düzeyinin belirleyicilerinden birisi konumundadır. Öz yeterlilik ile bilgi paylaşımı arasındaki bu ilişki, meslekler üzerinde kendisini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmada bu durum şu ifadelerle açıklanmıştır: “Genel olarak, bireyin davranışına yönelik öz yeterlik algısının önemli olduğu belirtiliyor. Mesleğe ilişkin öz yeterliliğin genellikle, bireyin bilgisinin işle ilgili sorunları çözebileceğini, iş verimliliğini arttırdığını veya kuruluş içinde bir fark yarattığını düşündüğü zaman ortaya çıktığı belirtilmektedir (21).

Özyeterlilik açısından kendisini tamamlamış bireylerin, kendi mesleğinde başarılı olabilmesi bir o kadar yüksek muhtemeldir. Çünkü başarının öz yeterlilikle bir paralel doğrultuda bağlantısı olduğunu daha öncede bahsetmiştik. Bununla beraber kesinlikle başarılı olması sadece öz yeterlilik inancına bağlı olmayacağını bildirmemizde fayda vardır.

Öz yeterlilik düzeyinin meslekler üzerine etkileri kapsamında değinilmesi gereken diğer hususlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (22):

- Çalışanların başarılı olup olmayacakları konusunda etkisini gösterir.
- Başarı durumuna göre iş tatmini ya da tükenmişlik hissinin ortaya çıkmasına neden olur.

- Mesleki kapasitenin şekillenmesindeki temel belirleyici konumundadır.
- Mesleki becerinin ne şekilde ve ne düzeyde kullanılacağını şekillendiren temel etkidir.
- Verilen görevlerin yerine getirilme düzeyine göre mesleki yetkinliklerin şekillenmesini sağlar.
- Yapılan işlere olan inancı etkiler. Bu etki olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir.
- Mesleki başarıyı doğrudan etkilemekle birlikte başarının geleceği konusunda garanti vermez.
- Mesleki süreçlerde kişinin doğru bir şekilde harekete geçmesini sağlayan bir faktör niteliği taşır.

Sıralanan maddelerden de anlaşılacağı üzere öz yeterlilik düzeyinin meslekler üzerine olan etkilerinin olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşmesi söz konusu olabilir. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken hususlardan birisi de öz yeterlilik düzeyinin yüksek olmasının olumlu bir ayrıntı niteliği taşımasına karşın başarıyı garanti etmemesidir.

3.1.2.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Beden eğitimi ve spor dersinin diğer derslerden farklı olarak öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanda da etkilediği bilinmektedir. Sadece öğrencinin teori olarak bilginin dışında bedensel olarak da pratik öğretilme becerisini geliştirmekle beraber, hayatın her alanında fayda sağlayacak birçok etkiye sahiptir. Bu sebepten ötürü bu önemli görevde beden eğitimi öğretmenlerin öz yeterlikleri diğer meslek öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaç duyurmaktadır. Buda hem spor

anlamında hemde bilimsel anlamda başarılı bir neslin yetişmesi için elzem bir noktadır.

Beden eğitimi, oyun, jimnastik, spora yönelik tüm egzersiz, egzersiz ve alıştırmaları içeren ve bireyin fiziksel sağlığını, zihinsel sağlığını, beden becerilerini ve çevreye göre değiştirilebilen esnek kuralları geliştiren geniş kapsamlı bir aktivitedir (1).

Beden eğitimi dersinin kalitesini etkileyen unsurlardan biri de beden eğitimi öğretmenleridir. Beden eğitimi öğretmenin fiziksel kişilik yeterliliği ne kadar yüksek olursa, kursun kalitesi de o kadar yüksek olur (23).

Mc Neil (24) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterliliklerini şöyle açıklar; Konu alanı hakkında bilgi sahibi olmak, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilmek, hareketi analiz edebilmek, örgütsel becerilere sahip olmak, iletişim becerilerine sahip olmak, istekli olmak, karşılıklı ilişki ve saygı gösterebilmek, mesleki dürüstlüğe sahip olmak, etik davranış, motivasyon ve sağlıklı yaşam tarzı, gelişimsel özellikleri analiz edebilme ve öğrenme-öğretme sürecini organize edebilmelidir.

Beden eğitimi öğretmen adayları tarafından yayınlanan NASPE (Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği) aşağıda açıklanan 10 standarda sahip olmalıdır (25):

- İçerik bilgisi: Beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi ile ilgili içerik bilgisini ve alan kavramlarını bilmelidir.
- Büyüme ve gelişme: Beden eğitimi öğretmenleri, çocukların büyüme ve gelişiminin farkında olmalı ve çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek fırsatlar sağlamalıdır.

- Farklı öğrenciler: Beden eğitimi öğretmenleri, farklı kültürlere ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin eğitim ortamına adapte olmalarını sağlamalıdır.
- Yönetim ve motivasyon: Beden eğitimi öğretmenleri, güvenli, sosyal olarak etkileşimli ve aktif katılımlı bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilere bireysel ve grup motivasyonu sağlamalıdır.
- İletişim: Beden eğitimi öğretmenleri, derslere katılımı artırmak için etkili sözlü ve sözlü olmayan iletişim tekniklerini kullanmalıdır.
- Planlama ve öğretim: Öğretim stratejilerini ulusal standartlara uygun olarak planlayın ve uygulayın.
- Değerlendirme: Öğrenciler fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini teşvik etmek için değerlendirmelidir.
- Yansıtma: Beden eğitimi öğretmeni, profesyonel eylemleri öğrencilere, velilere ve meslektaşlarına yansıtmalıdır.
- Teknoloji: Beden eğitimi öğretmenleri, öğrenme ortamını zenginleştirmek için teknolojiyi kullanır.
- İşbirliği: Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin gelişimini sağlamak ve desteklemek için meslektaşları, ebeveynleri ve çevre ile ilişkiler kurmalıdır.

3.1.2.4. Beden eğitimi öğretmenlerinin Mesleki yeterlikleri

Uluslararası Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon, Spor ve Dans Konseyi, (ICHPER) (26) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki yeterlilik standartları; alan bilgisi, mesleki bilgi ve beceriler ile pedagojik bilgi ve beceriler üç başlık altında açıklanmaktadır (26):

3.1.2.5 Alan Bilgisi

İnsan hareketleri hakkında bilgi içeren bu standart alanda, beden eğitimi öğretmenlerinin aşağıdaki konularda beden eğitiminde yeterliliklerini göstermeleri gerekmektedir (26);

- Alanın ve mesleğin felsefi boyutları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Tarih bilgisi,
- İnsan hakkında yapısal ve işlevsel bilgiler,
- İnsan performansının kinetik ve fiziksel yönleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- İnsan fizyolojisi ve egzersizin insan performansına etkileri hakkında bilgi sahibi olmak,
- Motivasyon, kaygı ve stres bilgisi ve performansın sosyolojik-psikolojik yönleri,
- Sosyal dinamiğin insan performansının sosyolojik-psikolojik yönleri bilgisi, etik ve ahlaki davranışlar, kültürel, etnik ve cinsiyet farklılıkları,
- Motor gelişim hakkında bilgi,
- Motor öğrenme hakkında bilgi.

3.1.2.6. Mesleki Bilgi Becerileri

Bu standart boyuttur; beden eğitimi öğretmenin meslek olarak mesleki yeterlikleri; öğretme ve öğrenme ile ilgili bireysel ve kültürel yeterlilikler (26);

- Mesleğin kapsamı bilgisi,
- Okullarda beden eğitiminin rolünü tarihsel ve sosyo-politik açıdan bilmek,
- Beden eğitimi ile ilgili bireysel felsefi bir teori geliştirme bilgi ve becerisi,

- Akademik ve araştırmacı özelliklerini korumaya yönelik bilgi ve beceriler,
- Sporun fiziksel aktiviteleri ve kültürel yönleri hakkında bilgi,
- Beden eğitimi içeriği olan çeşitli yaş grupları için geliştirmeye uygun kapsamlı bir müfredat tasarlamaya ilişkin bilgi ve beceriler,
- Ekipman bakımı ve depolanması, maliyet, program değerlendirmesi, yasal hususlar, güvenlik ve liderlik gibi beden eğitimi programının farklı yönlerini geliştirme bilgi ve becerileridir.

3.1.2.7 Pedagojik Bilgi ve Becerileri

Bu boyut, öğretim ve öğretim teorilerini ve mesleki uygulamaları içerir.

Pedagojik Bilgi ve Beceriler (26);

- Eğitimsel öğrenme teorisi hakkında bilgi,
- Etkili öğretim teorisi hakkında bilgi ve uygulama yapmak,
- Programı öğretim ve öğrenme faaliyetlerine dönüştürmek için bilgi ve beceri,
- Sistemik konular tasarlama, bir dizi kurs oluşturma bilgi ve becerileri,
- Hareketleri analiz etme, motor performansını değerlendirme, öğretim-öğrenme sürecini değerlendirme ile ilgili bilgi ve beceriler,
- Sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve beceriler ilgili kısımları kapsar.

3.1.3. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, etkinlik anlamına gelir. Beden bir araçtır ve amaç bütün kişiliğin eğitimidir. Beden eğitimi; beden eğitimi faaliyetleri, insan vücudunun fiziksel, zihinsel ve zihinsel özellikleri ve verime ulaşmak için gereken çağın genetik

potansiyeli ile bireyin fiziksel, zihinsel, psiko-motor ve duygusal gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır (27).

Beden eğitimi kavramı bazen spor eğitimiyle aynı, bazen de ayrı ayrı kullanılır. Günümüzde spor, çoğu insan için yaşam felsefesinde yaşam kalitesini arttıran ve günlük sosyal aktivitelerde yer alan doğal bir fenomen olarak görülmektedir (28).

“Beden eğitimi ve spor kapsamaları tüm hareketlilik türlerini ve tüm ilkelerini kapsar. İstenilen amaçlarla insan vücudunu eğitime fikri, dünyadaki insanlığın varlığı kadar eski kabul edilirse, genel eğitim hakkında yaptığımız açıklamaları, kavramları ve tanımları ilişkilendirerek belirli tanımlamalar yapmak bir zorunluluktur (29).

3.1.3.1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Beden eğitimi ve spor, insanın varoluş tarihi kadar eskidir. Erken yaşlardan beri, insan vücudunun istenen amaçlarla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, beden eğitimi şu şekilde açıklanabilir: Beden eğitimi, bir kişinin fiziksel aktivitelerine katılarak beden eğitiminin amaçlarına uygun olarak fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel değişim ve gelişim yaratma sürecidir (30).

Bu anlamda, beden eğitimi sadece bir dizi spor aktivitesi olarak düşünülmemelidir. Ayrıca, kişinin sosyal yaşamda daha aktif ve olumlu olmasını etkilediğini görebiliriz. Zihinsel ve zihinsel gelişimin çözümünde veya birçok hastalığın çözümünde, uzmanların spora ya da fiziksel zindeliğe yönelimi bu görüşü desteklemektedir.

3.1.3.2. Beden Eğitimi Dersinin Önemi

Beden eğitimi, bireyi yaşam için hazırlar. Bireyin mevcut yapısını geliştirme ve eğitime rolünün yanı sıra, düşünce ve ruhsal eğitim üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Genç nesiller yapıcı ve üretken kılmanın sosyal bütünlüğü ve kültürel gelişimi üzerinde büyük etkisi var. Yetenek prensiplerine göre fırsat eşitliği sağlar. Beden eğitimi, insanları yalnızca iyi ve nitelikli hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda gerekli bilgi ve becerileri de sağlar, aynı zamanda sosyal çevredeki değişimi hızlandırır. Rekabet, mücadele, ortak eylem ve uyum sağlar. Her anlamda çocukların ve gençlerin gelişiminde önemli bir rol oynar ve büyüme aşamasındaki çocuklar için fiziksel, fizyolojik gelişimi ile birlikte iyi bir karakter gelişimi için faydalı ve gereklidir (31).

3.1.3.3 Beden Eğitimi ve Sporun Amacı

Türk Milli Eğitiminin temel hedefleri doğrultusunda, sağlıklı, mutlu, iyi ahlaki ve dengeli kişilik, yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal kültür değerleri ve temel ilkelerin kişisel ve sosyal yönlerini dikkate alarak öğrencilerin gelişim özellikleri yaşamın bireyin genel amacı olarak yetiştirilmesi (32).

Bucher(33)'a göre, beden eğitiminin hedefleri iki farklı temelde ele alınır:

- Bedenin eğitimi veya hareket etmeyi öğrenme: Bu görüş, beden eğitiminin amacının beden ve beceri gelişimi sağlamak olduğunu iddia etmiştir. Savaşa hazırlanma, sağlıklı olma vb. çeşitli amaçlar için eğitilmiştir.
- Beden eğitimi veya hareket yoluyla eğitim: Bu görüş, becerilerin kazanılması ve fiziksel gelişim yoluyla gelişmenin diğer boyutlarında istenen davranış değişikliğini sağlamaya yöneliktir. Bu görüşe göre beden

eğitimi hareketliliği öğrenmek ve hareketlilik yoluyla öğrenmek şeklindedir.

Eğitim sürecinde tartışılan beden eğitimi ve spor kavramı, okullarda beden eğitimi ve sporun iki temel amacını ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, tüm öğrencilerin hareketlilik gereksinimlerini karşılamak için beden eğitimi dersleri vermektir, ikincisi ise yetenek ve becerileri belirlenmiş olan öğrencileri Türk sporuna kazandırmaktır. Okullarda beden eğitimi ve spor derslerinin öğrenme-öğretme faaliyeti sırasında kullanılacak yöntemler veya yöntemler, bu etkinliğin işlevselliğini, kalitesini ve verimliliğini, etkinlik eğitimi programlarını, okullardaki eğitim sistemini belirleyen bir yapı oluşturur (34).

3.1.3.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının beden eğitimi ve spor dersleri ile okul içi ve okul dışı etkinlikleriyle ilgili öğretim ve yönetim görevlerini yerine getirmekten sorumlu bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (35).

İstenilen beden ruhsal, zihinsel ve sosyal olarak eğitilmesinde çok önemli işlevler üstlenen Beden Eğitimi ve Sporun, istenen şekilde sonuç üretebilmesi öğretmenlerin bu alandaki etkili çalışmalarına bağlıdır. Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni öğrenciyle daha yakın diyalog kurma ve etkileme şansına sahiptir. Öğrencinin en çok izlediği, sevdiği, bulduğu ve güvendiği öğretmendir (36).

Beden eğitimi öğretmeni hem alan hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklere sahip olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni olmak isteyenlere göre (37):

- Spor yeteneği,
- El ve ayakları koordinasyonda kullanabilir,
- Bedence sert ve güçlü,
- Sporla ilgili ve bu alanda başarılı olmak,
- Düşüncelerini açıkça başkalarına ifade edebilir,
- İyi bir öğrenme ortamı sağlamak,
- Dikkatli, dikkatli çalışma,
- Mesleğin sorunları ile ilgilenmek ve çözüm bulmaya çalışmak,
- İnsanlarla iyi iletişim kurabilir, değer veren, hoşgörölü, sabırlı,
- Öğrenciler duygularını ve düşüncelerini anlayabilecekler,
- Kendilerini geliştirmek isteyen istekli, yaratıcı insanlar olmalıdır.

Beden eğitimi öğretimi diğer meslek öğretmenlerinden farklıdır. Hem dersler hem de öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından uygulama alanındaki diğer derslerden farklıdır. Öğrencilerin, toplumun ve öğretmenlerin gözünde farklıdır. Form ve davranışlarıyla dikkat odağıdır. Doğal lider. Teorik ve pratik bilgilerini eğitimin bütünlüğüne aktaran, Beden Eğitimi ve Spor değerlerini kazandıran, öğrencilerin yeteneklerini bu yönde yaratan ve geliştiren bir eğitimcidir. Beden Eğitimi ve Spor hakkında beklentileri olan öğrenciler, yöneticiler, gençler ve takım yöneticileri tarafından ilk anda bir umut ve kurtarıcı kaynağıdır. Sosyal, yapısal, duygusal ve sosyal farklılıkları dengeleyen ve uyum için sorumluluk ve sorumluluk alan kişilerdir (33).

3.1.4. Öğretim İlke Ve Yöntemleri

Dersin içeriği ve konusuna bakılmaksızın, mümkün olduğu kadar öğrenciyi etkili bir öğrenme çabasına sokmak ve bu durumu istenen tüm öğrenmeler gerçekleşinceye kadar sürdürmek için öğretme ve öğrenme yöntemlerinin kullanılması öngörülmektedir. Öğretmeni öğrencilere öğretmek ve dersi kendilerine aktarmak yerine, öğrenciler kendi çabalarıyla öğrenirler; öğretmenin, öğrencilere öğrenme çabalarında rehberlik etmesi ve rehberlik etmesi zorunlu olmalıdır (39).

Öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olabilmesi öğretmenin öğretim ilke ve yöntemleri dersine hakimliğiyle doğru orantılıdır. Bu öğrenmeyi kolaylaştıracağı aynı zamanda başarıyı sağlamak açısından büyük önem arz etmektedir.

Bloom'un tam öğrenme modeliyle bağdaşmaktadır. Tam öğrenme modeline göre öğrencilere eşit, adil ve yeterli bir öğrenme olanağı sağlandığında herkesin öğrenebileceği varsayılmaktadır (40).

ÖİY dersinin bu içeriğine bakıldığında, neden bütün öğretmenler için almasının zorunlu bir ders olduğu açıkça görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinde alan (brans, dal) farkı gözetilmeden öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersi, bütün öğretmenlerin almaları zorunlu olan dersler arasında sayılmıştır (41).

3.1.4.1. Öğretim Strateji, Yöntem Ve Teknikleri

3.1.4.1.1. Öğretim Strateji

Strateji, konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik dayanaklarının göz önünde bulundurulmasından, seçeceğimiz öğretim yöntemine kadar bir dizi etkililiği içerir. Bir başka ifadeyle strateji, dersle ilgili olan öğretim sürecinin her boyutunu etkilemektedir (42).

Öğretmen her zaman lider konumdadır ve öğretmen, öğrencinin görevlerini açıkça tanımlanmıştır. Bütün kararlar öğretmen tarafından verilirken öğrenci bu kararlara uyar (43).

Öğrenmeyi öğrenme, düşsel bir etkinliktir (44).

Araştırma Yoluyla Öğrenme Stratejisi: Bütünüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapması amacıyla oluşmuş olan bir stratejidir. Ayrıca öğretmen bu yöntemi kullanarak öğrencilere rehberlik etme rolündedir (45).

3.1.4.1.2. Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim stratejilerinin alt basamağıdır. Bazı eğitimciler öğretim yönteminin bir "öğretim tekniği" olduğunu savunurken bazıları ise tekniği, yöntemin içerisindeki küçük işleri yapma işlemi olarak tanımlar (46).

Yöntem; bir sorunu çözmek, bir deneyi neticelendirmek, bir konunun öğretilmesi veya öğrenilmesi gibi amaçlara ulaşabilmek için, tutulan en kısa en güvenilir ve doğru yol demektir (47, 48).

Yavaş ve İlhan (49). öğretim yöntemleri seçilirken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir;

- Öğretim yöntemi, öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri ön planda tutularak, öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin bedensel, kültürel ve sosyal gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir.
- Seçilecek öğretim yöntemi, öğretilecek konuya ve öğretim yapılacak grubun algılama seviyesine uygun olmalıdır.

Eğitim durumlarının dzenlenmesi ve oğretme-öğrenme sreceğlerinin oluşumunda kullanılabilir genel öğretim yontemleri aşağıdaki gibidir:

- Anlatım,
- Tartışma,
- Örneğ olay,
- Gösterip yaptırma
- Problem çözme,
 - Bireysel çalışma

Anlatım Yöntemi: Modern öğretimin, anlatım yöntemine pek fazla yer vermediğini belirtirken, çok sık ve yanlış kullanımına rağmen öğretmenlerin bu yöntemi yoğun olarak kullandığını söylemiştir (50).

Harmandar'a (46) göre bu yöntem, öğrencileri pasif kılacak bazı özelliklere sahip olsa da, konuya karşı güdüleme yapmak, konuyu açıklamak ve özetlemek için önemli bir yöntemdir. Bu yöntemin iyi kullanılabilmesi için öğretmenin vücut dilini, sesini ve telaffuzunu iyi ayarlaması gerekir.

Tartışma Yöntemi: Tartışma yöntemi, herhangi bir konunun, bir yada birkaç insan tarafından, grup halinde yada sınıf ortamında bulunan kişilerin, hepsini ilgilendiren problemlerle ilgili belirli bir amaca dönük karşılıklı konuşmalarıyla işlenmesidir (42, 51).

Yavuz'a (52) göre tartışma herhangi bir konuda neredeyse bütün derslerdeki öğrenme ortamlarında kullanılabilir sözel-dilsel zekâ etkinliğidir. Tartışma, amacı olan bir konuşma olmasının yanı sıra üyelerin konuştukları konuları bulgulara dayandırması gerekmektedir.

Örnek Olay Yöntemi: Gerçek yaşamdaki sorunların öğrencilerle buluşmasını sağlayarak herhangi bir konuya da becerinin kazandırılması amacıyla oluşturulan bir yöntemdir (53, 54).

Gösterip Yaptırma: Bir konu veya olayın öğrencilerin karşısında öğretmen tarafından açıklanarak ve gösterilerek öğretilmesidir (55).

Gösterinin büyük ölçüde öğrenmeyi sağlamasına rağmen daha sonraki süreçte öğrencilerden gözlemledikleri davranışları uygulamalarını isteme, öğretimin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır (56).

Problem Çözme Yöntemi: Problem, bireyin yâda toplumun başarıyı elde edebilmek için üstesinden gelmek zorunda olduğu güçlüklerdir. Bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içeren bu yöntem, uygulama basamağındaki davranışların kazandırılması, analiz ve sentez basamağındaki davranışların geliştirilmesi için kullanılır (56).

Bireysel Çalışma Yöntemi: Bu yöntem herhangi bir öğrencinin kendi kendine çalışma yapmak istediğı zamanlarda kullanılan bir yöntem olmakla birlikte, uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki davranışları kazandırmayı amaçlar (45).

3.1.4.1.3. Öğretim Teknikleri

Teknik, “*öğretim yöntemini ortaya koyabilme biçimi, beceri ya da işlemidir*” (57).

Yaygın olarak kullanılan teknikler aşağıdaki gibidir (57):

A. Grupla Öğretim Teknikleri

- Beyin Fırtınası
- Soru-Yanıt

- Gösteri
- Benzetim
- İkili Ve Grup Çalışmaları
- Mikro Öğretim
- Eğitsel Oyunlar
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

B. Bireysel Öğretim Tekniği

- Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği
- Programlı Öğretim
- Bilgisayar Destekli Öğretim

C. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

- Görüşme
- Gözlem
- Görüşme
- Sergi
- Proje
- Ödev

3.1.5 Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri

Beden eğitimi dersleri, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunur. Çocuğun temel ihtiyaçlarından birini, hareket ihtiyacını, sağlıklı büyümeyi ve sosyal gelişmeyi sağlamanın yanı sıra, beden eğitimi kursları çocuğun toplumda kendine yeterli, uyarlanabilir, başarılı ve mutlu bir vatandaş olması için çok önemlidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması

gereken önemli özelliklerden biri, beden eğitimi dersinde kazanılması amaçlanan bilgi ve becerileri kazanabilecekleri yöntemleri bilmeleri gerektiğidir (43).

İyi ve etkili bir öğretimle beden eğitiminde temel niteliklerin kazanılması mümkündür. Beden eğitimi dersinde öğretim etkinliklerinin yöneticisi olan beden eğitimi öğretmeni, sadece yüksek düzeyde fiziksel beceriye veya konuyla ilgili iyi bilgiye sahip bir kişi değil, aynı zamanda onları öğrencilerine aktarabilir. Etkili bir öğretmen, tüm öğrencileri değil, hepsini öğretim sürecine dahil edebilen ve öğretim çalışmalarını öğrenciye doğru ve etkili yöntemler kullanarak transfer etmeyi başarabilen bir öğretmendir. Bunu yaparken, beden eğitimi öğretmenleri çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanmaktadır. Uygun ve iyi yöntem seçilir ve uygulanırsa, hedeflere daha kısa sürede ulaşılabilir (42).

Öğretim sürecinde öğretim stratejisi ve yöntemlerinin farklı etkenlerden dolayı değişiklik göstermesi gibi, Beden eğitimi ve spor alanında kullanılan araç gereç, saha, tesis ve dersin içeriğine göre öğretim yöntemlerinin de farklılık göstereceği karşılaşılabilecek bir durumdur.

Mosston ve Ashworth (58) öğrenmeyi karar verme zinciri olarak görür ve beden eğitiminde kullanılan yöntemleri, tüm kararların öğretmen tarafından verildiği yöntemlerden başlayarak ve kararların öğrenciye aktarılmasıyla devam eden bir spektrum olarak sunar.

Ayrıca, beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemleri, beden eğitimi derslerinde amaç ve zamanın kullanımı ile doğrudan ilgilidir. Beden eğitiminde öğretim yöntemleri öğretim araçlarının, materyallerin, derslerin ve öğretim tekniklerinin kullanımını ve bunları Nasıl öğretim? sorusunu merkezleyerek düzenlenmesi belirtilen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.(64).

Muska Mosston (58) tarafından geliştirilen öğretim yöntemleri de vardır :

- Komut Yöntemi (A)
- Uygulama Yöntemi (B)
- Eşleştirme Yöntemi (C)
- Kendi Kendine Muayene Yöntemi (D)
- Katılım Yöntemi (E)
- Rehberli Buluş Yöntemi (F)
- Problem Çözme Yöntemi (G)
- Kişisel Program-Öğrenci Tasarım Yöntemi (H)
- Öğrenci Başlatma Yöntemi (I)
- Kendi Kendine Öğretme Yöntemi (J).

3.1.5.1. Komut Yöntemi (A)

Bu yöntemde öğrencilerin harekete ne zaman başlayıp hareketi ne zaman bitireceklerini, duruşlarını, hareketleri arasındaki süreyi, hareketi ne kadar tekrar edeceklerine öğretmen karar verir (58, 60).

Öğrenciler lideri yani öğretmeni takip eder (61). Öğretmen verdiği komutlarla denemelerde bulunan öğrencilere özel veya genel dönütler verirken, konuyu iyi organize edebilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin rahat bir şekilde duyabilecekleri ve görebilecekleri bir konumda bulunmalıdır (58, 30).

Yöntem kullanılırken öğretmenin, bireysel farklılıkları değil sınıfın ortalama yetenek düzeyini göz önünde bulundurması gerekir. Bireysel farklılık gösteren öğrencilerden dolayı komutların sürekli ve tekdüze bir şekilde tekrar edilmesi öğrencilerin sıkılmasına neden olur (60).

Emir alıştırmaları, aerobik ve step alıştırmaları, karate, bale, halk oyunları, kürek alıştırmaları, okçuluk, 19 Mayıs ve 23 Nisan arası alıştırmalar gibi alıştırmalar, komut yöntemiyle alıştırmalar olarak verilebilir. Ayrıca öğretmen, öğrenciyi öğretirken yeni bir beceriyi parçalara bölebilir ve daha sonra öğrenciden emrinde yapmasını isteyebilir (58).

Komut yöntemi aracılığıyla ulaşacağımız başlıca amaçlar şunlardır:

- Öğrencileri doğru bir şekilde eyleme geçirebilme
- Öğrencileri ve öğretmenin performansını daha fazla kontrol edebilme
- Zamanı verimli kullanabilme
- Önceden belirtilen performans çizgisinin devamlılığını sağlayabilme (62)

3.1.5.1.1. Komut Stilinin Olumlu Yönleri

Komut yöntemi olumlu yönleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (63):

- Öğrencilerin çalışma yeri yerleşim organizasyonu daha kolay olur.
- Çalışmanın belirli bir düzen ve disiplin içinde yapılmasını sağlar.
- Öğrencilere kurallara uymayı öğretir.
- Kalabalık sayıdaki öğrenci grubuna uygulanabilir.
- Zamanın diğer yöntemler göre çok iyi değerlendirilen bir yöntemdir.
- İşlenen konuların tekrar geri dönülmesine ve pekiştirilmesine imkan tanır.
- Güvenlik koşulları yönünden en uygun ders, bu yöntemde yapılır.

3.1.5.1.2. Komut Stilinin Olumsuz Yönleri

Komut stilinin olumsuz yönlerini sıralayacak olursak (63),

- Öğrencinin düşünme yeteneğini sınırlar, zihinsel gelişimlerini en alt düzeye indirir.
- Verilen emir ve komutların yapılması, öğrencinin kişilik gelişimini etkileyebilir.
- Tüm öğrenciler aktive edilemediğinde amaca ulaşamayabilir.
- İşbirliği ve yaratıcılık duygusunu köreltir. Yarışmacılığı ortadan kaldırır.
- Komutların tek düzeliği ve aynı hareketlerin tekrarı sıkıcı olur.
- Hareketleri düzeltmek amacıyla yapılan uyarılar dersin akıcılığını etkiler.
- Gösterilen çalışmayı yapamayan öğrenciler, dersin akıcılığını olumsuz etkiler.

3.1.5.2. Alıştırma Yöntemi (B)

Önceden belirlenen bir hareketin sonradan öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırma yoluyla öğretme yöntemidir (64).

Birçok öğretmen bu yöntemi kullanır. Bir öğretmen bütün kariyerini bu yöntem üzerine kurabilir ve yenilikçi, başarılı, yaratıcı olabilir (62).

Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntemlerden birisi olmasının yanında komut yöntemiyle beraber geleneksel öğretim yöntemleri arasında olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilerin edinmiş olduğu bilgi, beceriler ile ilgili alıştırma ve uygulamalarda bulunarak kendilerini geliştirebildikleri öğretim yöntemidir (58, 60).

Öğretmen ve öğrencilerin aralarında yeni bir ilişki durumu gerçekleşir. Öğrenme amacıyla yeni öğrenme yaşantıları sunulur ve yeni durumlar oluşur. Bazı öğrenciler etkinliği uygulamakla sorumluyken diğerleri etkinliğin uygulanmasından sorumludur (44).

Öğretmen bu yöntemde öğrencilerin gelişimleri için bazı kararları öğrencilere devretmektedir. Öğrenciler kullanacakları araç-gereçlerle ilgili bilgi alırlar. Bu yöntemde öğrencilerin yapacakları etkinliklerle ilgili yeterince uygulama fırsatı ve zamanı vardır (58, 60)

Öğrencilerin hangi konularda karar verme işinin kendilerine devredildiği açıklanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler hem öğretmenden beklentileri konusunda hem de kendi sorumluluklarıyla ilgili düşüncelerinde kesin bir kanıya varmış olacaklardır (62).

Bu yöntemde araç-gereçlerin tanıtımı, konuyla alakalı ön bilgilerin verilmesi, disiplin sağlama gibi konular haricinde karar verme, öğretmenden öğrenciye devredilmiştir (65).

- Bunlar;
- Öğrencinin duruşu,
- Yer seçimi,
- Alıştırmaların sırası,
- Alıştırmaya başlama zamanı,
- Alıştırmanın ritim ve hızı,
- Alıştırmanın bitiş zamanı,
- Alıştırmalar arasında ara verme,
- Giyim,

- Konu ile ilgili açıklayıcı soru sorma

3.1.5.2.1 Alıştırma Stilinin Olumlu Yönleri

Alıştırma stilinin olumlu yönleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (46):

- Komut yöntemine göre öğrenci ilgisi alıştırma yönteminde daha yüksektir.
- Öğretmenle öğrencinin birebir iletişimi, öğretmen öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkiler.
- Çalışmalarda yerleşim ve organizasyon gibi sorunlar görülmez.
- Çalışma süresince zamanın kullanımı öğrencinin kendi kontrolünde olduğu için zamanı daha verimli kullanabilir.
- ❖ Öğrenci çalışmaları kendi başına yaptığı için, bağımsız olarak karar verme yeteneği ile kişisel sorumluluk duygusunda gelişme olur

3.1.5.2.2. Alıştırma Stilinin Olumsuz Yönleri

Alıştırma stilinin olumlu yönleri olduğu gibi dengeleme olmadığı takdirde oluşabilecek olumsuz durumları da şöyle sıralanabilir (46):

- Çalışmalarda, öğrenci seviyesinin altına inilirse öğrenci tarafından ders sıkıcı olmaya başlar.
- Çalışma süresi iyi ayarlanmazsa dersin verimliliği düşer.
- Uygulama esnasında öğrencilerin görünümü dağınık görülebilir.
- Çalışma esnasında gürültü fazla olabilir.
- Çalışmalarda tembellik yapan ve dersi kaytaran öğrenciler gözden kaçabilir

3.1.5.3. Eşli Çalışma Yöntemi (İşbirliğine Dayalı (C)

Öğrencilere iki yâda daha fazla kişiyle, gruplar halinde çalışma yaptırılarak oluşturulan öğretim yöntemine denir (64).

Bu yöntem küçük gruplarla öğrencilerin birbirlerine bazı akademik değerleri öğrettikleri yöntemdir (66).

Eşli çalışma yöntemi olarak ta bilinen işbirliğine dayalı öğretim yöntemi eğitimciler için oldukça yeni bir yöntemdir. Yeni görevler hem öğretmen hem de öğrenci için toplumsal ve psikolojik zorunluluklar ortaya koyar (67).

Eşler bu yöntemde eşleşme yaparak çalışma yaparlar. Çalışma esnasında her eşin belirli bir görevi vardır. Eşlerden bir tanesi istenen hareketi yapar ve hareketle ilgili kararları verir. Diğer eş ise öğretmenin koyduğu ölçütlere göre eşine dönüt verir (67)

Çalışma esnasında görevli öğrencilerin arasında dolaşarak gerekli uyarılarda bulunabilen öğretmen, eşlerin değişim zamanı geldiğinde bunu belirtir. Bu şekilde öğrenciler hareketleriyle ilgili anında geri dönüt almış olurlar (60).

Beden eğitimi dersindeki bir konu eşli çalışma yönteminde işlenecekse (60).;

- Öğretmen konuyla ilgili yapılacak etkinliği kararlaştırır.
- Kullanılacak araçların eksikliği durumunda bu araçları temin eder.
- Gözlem kartlarını hazırlar.
- Öğrencilerin alacakları görevlerle ilgili açıklamalarda bulunur.
- Uygulanacak hareketleri açıklayarak gösterir.
- Kendini hazır hisseden öğrenciler çalışmaya başlarken öğrencilerin görevlerini uygulayıp uygulamadıklarını kontrol eder.
- Öğrencilerin rollerinin değişmesi gerektiği zamanlarda uyarıda bulunur.

- Bütün öğrenciler rollerini aldıktan sonra daha sonraki alıştırmayı sunar.
- Gözlem kartlarına bakarak öğrencileri değerlendirir .

3.1.5.3.1. Eşli Çalışma Stilinin Olumlu Yönleri

Öğrenciler tarafından sevilen eşli çalışma stilinin olumlu yönlerindeki şöyle sıralayabiliriz(46):

- Eşli çalışma stili büyük sınıflarda ve araç gerecin kısıtlı olduğu kalabalık sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir.
- Çalışma esnasında uygulayıcı ve gözlemcinin rolleri değiştiğinde uygulamadaki yorulan öğrenci dinlenme imkanı bulur.
- Çalışma esnasında yapılan hataları anında düzeltilmesi, tekniklerin yanlış öğrenilmesine engel olur.
- Çalışmalara etkin katılımdan dolayı zihinsel becerilerinde kazanılması mümkündür.
- Çalışma ortamında öğrenciler birbirleri ile etkileşimde oldukları için öğrencilerde sosyalleşme gözlemlenir.
- Çalışmaya katılan öğrenciler akranları tarafından eleştirildiği ve değerlendirildiği için birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygı duymayı, sabrı ve hoşgörüyü öğrenmiş olurlar.
- Öğrencilerde liderlik yapma yeteneği ve arkadaşlık ilişkileri gelişir, okul ve derse olan ilginde artış gözlenir.

3.1.5.3.2. Eşli Çalışma Stilinin Olumsuz Yönleri

Eşli çalışma stilinin olumsuz yönleri de şöyle sıralayabiliriz (46).:

- Ders öğretmeni gözlemci öğrenciye güvenmek zorundadır.
- Çalışma esnasında uygulayıcı ile öğretmen doğrudan iletişim kuramaz.
- Öğrencilerin verilen görevleri algılamada gecikmeler olması durumunda zaman kaybı meydana gelebilir.
- Çalışmalarda gözlemci öğrenci, uygulayıcı arkadaşına dönüt sunarken incitebilir.
- Dönütler direk öğretmen tarafından verilmediğinden, tekniğin doğru kavranmasında eksiklikler görülebilir.

3.1.5.4. Kendini Değerlendirme Yöntemi (D)

Kendini değerlendirme yöntemindeki öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yeni bir durum oluşturulmaktadır. Öğrenciye daha fazla karar verme fırsatı sunularak öğrencinin daha fazla sorumluluk alması amaçlanmaktadır (65).

Bu yöntemde amaç, öğrencilerin değerlendirme konusunda öğretmene bağımlı olmaktan kurtularak kendi nesnel değerlendirmelerini yapmalarıdır. Kendini değerlendirme yöntemi hareketin yapılışından ziyade hareketin sonunda elde edilen sonucu değerlendirmede kullanılır (60).

Kendini denetleme yöntemiyle öğretimin gerçekleşmesinin başında okçuluk ve dart gelir. Basket atma, ipe tırmanma ve sörf yapma gibi etkinliklerde bu yöntem içerisinde kullanılabilir (68).

Bu yöntemde öğretmenin yapması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

- Konu seçimi organizasyon ve bazı programları hazırlar.

- Programları açıklar ve gösterir.
- Gözlem yapar ve gerekli yerleri düzeltir.
- Gerek gördüğünde değerlendirmelerde bulunur.
- Hareketin hangisinin yapılması gerektiğine karar verir
- Hareketi yapmakta sorun yaşayan öğrenciye yardımcı olur.
- Hangi safhalarda öğrencilere yardım edeceğine önceden karar verir.
- Bu programları öğrencilerce bağımsız çalışılır (60).

3.1.5.4.1. Kendini değerlendirme Stilinin Olumlu Yönleri

- Alıştırmalarda öğrencinin kendi performansı hakkında değerlendirme yapıp karar vermesi sorumluluk bilincini geliştirir.
- Öğrenciler alıştırmaları çalışma alanının herhangi bir yerinde yapabilirler.
- Öğrencilerin tümü öğrenme sürecine aktif olarak üst düzeyde katılır.
- Öğrencilere bireysel olarak çalışmaya olanak verdiğinden duyuşsal gelişim de üst düzeydedir.
- Öğrencide fiziksel ve sosyal gelişimin yanında zihinsel gelişime de olumlu katkı sağlar.
- Öğrencilerdeki disiplin sorunlarında azalma olur.
- Bir defa başarıyı tadan öğrenci, öğrenmeye güdülenir (46).

3.1.5.4.2. Kendini Değerlendirme Stilinin Olumsuz Yönleri

- Öğrenme materyalinin bireysel olarak öğretmen tarafından hazırlanması uzun zaman alır.

- Çalışmalar bireysel olduğundan öğrenciler arasında sosyal ilişkilerde zayıflama olur.
- Sınıf mevcudu kalabalık ise araç gereç yeterli olmadığından ders yapmak zorlaşır (51).

3.1.5.5. Katılım Yöntemi (E)

Çalışmaların düzenlenmesi ilk dört yöntem için ortak bir özellik taşıırken bu çalışmalar öğretmen tarafından belirlenen tek bir standart oluştururdu; öğrencinin görevi ise bu standartları yerine getirmektir. Bu yöntem ise bu belirtilen çalışmaların düzenlenmesinde farklı performansları yansıtır (65).

Her öğrenci aynı görev içerisinde birbirine benzeyen alternatifleri kullanır. Bu alternatifler her bir görev için belirlenen güçlük seviyesine göre oluşturulur. Bu şekilde bütün öğrenciler bu yöntemin kapsamı içinde bulunurlar. Öğretmen, bu öğrencilere zorluk derecelerini kendileri belirleyecek şekilde alternatifler sağlar (69)

Öğrencilere etkinliklerde daha fazla özgürlük tanınması ve ilgilerini fazlasıyla çekmesi nedeniyle bu yöntem, öğrenciler adına oldukça ilgi çekici bir yöntemdir. Daha önceki yöntemlerde öğrenci belirli ölçütler çerçevesinde hareket ederken bu yöntemle beraber böyle bir sınırlama olmadığından etkinliklere katılmaktan zevk alır. Öğrencinin bu yöntemde öğretme-öğrenme sürecine katıldığı gözlemlenir. Bu yöntemde önemli olan bütün öğrencilerin etkinliğe katılımlarıdır. Ayrıca hepsine eşit fırsatlar sunulur ve sonucunda oluşan değişik performans farklılıkları çok fazla önem taşımamaktadır (60, 62).

Buna bağlı olarak da her öğretmen farklı zorluk, mesafe ve tekrar sayısında vb. olan çalışma yapraklarını öğrencilerin seçimine sunar. Örneğin, potaya beş atış

yapılması isteniyorsa ‘üç, beş, yedi metre’’ yahut sabit bir noktadan yapılacak on atıştan ‘dokuz, yedi veya beş sayı’’ şeklinde düzenlemeler yapılabilir (68).

Katılım yönteminde öğretmenlerin izlemesi gereken sıra şöyledir (60).:

- Başarısız öğrencileri motive edecek ve öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde ders öncesi yapılacak çalışmaları belirler.
- Öğrencilerin çalışma organizasyonlarını düzenler.
- Öğrenciler çalışma süreleri boyunca serbest bırakılır, disiplin işi ise sınıfın sorumluluk seviyesine bakılarak ayarlanır.
- Öğrenci hareketi kendi becerisi seviyesinde uygular, doğrudan öğretmenle iletişime geçer ve öğretmen öğrencisini daha fazla takip eder.
- Çalışmalarla ilgili dönüt sunar.

3.1.5.5.1. Katılım Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri

Katılım yöntemi stilinin olumlu yönlerine aşağıdaki gibidir (46):

- Bu yöntemde öğretmen öğrenciyi daha fazla izleyebilir.
- Öğrenciler kendi yeteneklerine göre derse katıldıklarından katılımcılık ön plana çıkar ve derse karşı motivasyon fazladır.
- Öğrenci her basamakta başarı elde ettikçe öğrenmeye olan motivasyonu artar.
- Öğrencinin kendine olan güven duygusunun artmasına ve başarıyı tadarak duyuşsal gelişimine katkıda bulunur.
- Motivasyonun fazla olmasından dolayı öğrenci daha fazla çaba harcar bu da öğrencinin fiziksel gelişimini yükseltir.

- Öğrenci kendini değerlendirdiği ve kendine yeni hedefler belirlediği için zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilenir.

3.1.5.5.2. Katılım Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri

Katılım yöntemi stilinin olumsuz yönlerini de sıralayacak olursak (46):

- Verilmiş olan görevlere katılmak istemeyen öğrenci bulunabilir.
- Bireysel farklılıklara göre, verilecek görevlerin dağılımı için uzun zaman gerekebilir.
- İşleniş iyi bir organizasyonla yapılmaz ise dersin işlenişinde aksaklıklar gözükülebilir.
- Öğrencilerin her biri ile yetenekleri ölçüsünde ilgilenmek zordur.
- Öğrencilere yeteri kadar araç gereç sağlamak zordur.
- Ulaşılmak istenen hedefin gerisinde kalınabilir.

3.1.5.6. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi (F)

Öğrencilerin günümüzde değişen şartlara uyum sağlamaları için yüksek derecede zihinsel etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir. Bu yöntemle beraber öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında zihinsel etkinliklerde bulunabilirler (68).

Bu yöntem, çocuğun sporla ilgili hareket döneminde öğrencinin hareket ortamı değiştiğinde nasıl hareket edebileceğini öğretmek için kullanılabilir (60).

Yönlendirilmiş buluşta ulaşılabilecek hedef, önceden öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilerin bu hedefe ulaştırılabilmesi için öğretmen tarafından hazırlanmış sorular, makul düzeyde gelebilecek cevaplar hazırlanır. Öğretmenin yönlendirici rolü önemlidir (68).

Bu yönteme göre ğretmen Şu sırayı takip eder (60):

- ğrencilerinde merak uyandırmak istediği konular üzerinde soru Őekilleri ve öğrenme basamaklarını belirler.
- Hazırladığı bu soruların, öğrencilerin başarılı olabilecekleri ve onlara yol gösterici olmasının yanı sıra, seviyelerine uygun olmasına da dikkat eder.
- Bir st basamakta verilen cevapların, bir alt basamaktaki cevapla bağlantılı olmasına dikkat eder ve bu cevapları test eder.
- Öğrenciye soruyu sorduktan sonra bekler ve bazen onlara kısa geribildirimler sunar.
- Öğrencinin yanlış cevap vermesi durumunda ipuçlarından faydalanarak öğrenciyi doğru yanıtta götürmeye çalışır.
- Öğretmen, ğrencinin vereceği yanlış cevaplar karşısında hoŐgrl olmalı ve öğrenciye geribildirimler sunarak tekrardan doğru yanıtta gidebilecek Şekilde onu yeni bir arayıŐa sevk etmeli. Bu Şekilde ğrenci doğru yanıtta ulaşabilmek için her basamakta kendini değerlendirme fırsatı bulacaktır.
- Öğretmen her sorunun değerlendirmesini yaparak doğru cevapları pekiŐtirir.

3.1.5.6.1. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri

Yönlendirilmiş buluş yöntemi stilinin olumlu yönleri Şöyle sıralayabiliriz (46):

- Her ğrenci için ayrı ayrı ilgilenmek gerektiğinden kalabalık sınıflarda ders verimli olmaz.
- Öğretmen, yönelttiği her sorunun doğru cevabını bekleyeceği için zaman kaybına neden olur.

- Çözüm öğrencinin düzeyinden yüksek olursa öğrencide bezginlik gözükabilir

3.1.5.6.2. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri

- Öğretmen buluş sınırını aşmaya isteklidir.
- Öğretmen, hareketin yapısına uygun soru hazırlamak için zaman ayırmaya isteklidir.
- Öğretmen bilinmeyi deneyerek risk almaya karşı isteklidir.
- Öğretmen, öğrencilerin bilişsel düzeylerine güvenir.
- Öğretmen, öğrenci doğru cevabı verene kadar beklemeye isteklidir.
- Öğrenci, bir olguyu keşfedebilecek küçük buluşlar yapabilecek yeteneğe sahiptir (67).

3.1.5.7. Problem Çözme Yöntemi (G)

Bu yöntemin temeli, Amerikalı eğitimci John Dewey'e dayanır. Bu yöntemde problemler öğrencilerin yaşam sürdüğü ortam içerisinde alınır. Akıl yürütme çalışmalarıyla çözüme ulaşılırken verilen bir problemi çözmek için izlenen bir dizi çalışmalardan meydana gelir (60). Günümüzde eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, değişik problemlere yanıt bulabilen kişiler başarılı olabileceklerdir. Problem, çözüme üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında uygulanan bir öğretme yoludur (68).

Bu yöntemde sunulacak problem durumu konuyla ya da etkinlikle uyumlu olmalıdır. Bu sayede sporda daima yeni buluşlar görmek mümkündür. Örneğin yüksek atlamada binme yerine sırtüstüne geçiş, futbolda 4-4-2 yerine, 3-5-2'ye geçiş; voleybolda manşet pasın ikili ve üçlü blokların geliştirildiği gibi (65).

Problem çözmeye, problemi öğrencinin kendi düşüncesine göre kendi cümleleriyle ifade etmesi, hangi bilginin ve yolun problemi çözmeye gerekli olduğunu belirlemesi önemlidir. Problem çözmeye şu sorular sorulabilir (70):

- Önemli olan bilgi nedir?
- Gizli olan bilgi nedir?
- Hangi formüller gereklidir?
- Problemi çözmek için yapılacak ilk iş nedir ?

Bu yöntemde öğretmenin izlemesi gereken yol şu şekildedir (60):

- Öğreteceği konuyla alakalı karar verir, konuyla ilgili çözümü olan problemleri belirler.
- Problemin çözümünü önceden kestirerek konuyla ilgili araç-gereç ve sınıf organizasyonu ile ilgili kararları verir.
- Problemlerin anlaşılması için öğrencilere süre verirken bunları öğrencilere yazılı veya sözlü olarak verebilir.
- Sınıfın veya araçların dağınık düzende olması için organizasyon yapar.
- Sınıfa müdahalede bulunmadan öğrencinin kendisinin çalışmaya başlamasını bekler ve daima olumlu eleştirilerde bulunur.
- Öğrencinin her problem araştırmasında vermiş olduğu ipuçlarıyla kendisini değerlendirmesine yardımcı olur.

3.1.5.7.1. Problem Çözme Yöntemi Stilinin Olumlu Yönleri

- Öğrencinin bilişsel becerisi gelişir.
- Öğrenciyi öğrenmeye güdüler.
- Öğrenciyi araştırmaya sevk eder.

- Motorsal yönden öğrenme ve gelişimine olumlu katkısı olur.
- Problemin çözümüne ulaşan öğrencide özgüven duygusunun artmasını sağlar.
- Grupta disiplin sorunu azalır (46).

3.1.5.7.2. Problem Çözme Yöntemi Stilinin Olumsuz Yönleri

- Çok sayıda araç gerece ihtiyaç gerekir.
- Çalışmanın uygulanmasında geniş alana ihtiyaç duyulur.
- Öğrencilerde başaramama, yanlış yapma, bilişsel yönden yetersizlik gibi duyguların yaşanmasına sebep olabilir (46).

3.1.5.8. Kişisel Program-Öğrencinin Tasarımı Yöntemi (H)

Bu yöntemde genel konu ve bu konularla alakalı başlıklara öğretmen karar verir. Sorular ve çözümlerle ilgili kararları verirken öğrenci bu başlıklar çerçevesinde hareket eder. Kategori tema ve hedefler çerçevesinde çözümler sıraya sokulur. Öğrenci, bulduğu ve düzenlediği kişisel programı bu şekilde oluşturur (67).

Öğrenci bu seviyede öğretim yöntemlerini bildiği için sorunu kendisi oluşturur ve düzenler. Bu yüzden bu yöntemdeki bir etkinlik buluş sınırının uzağında daha ileri bir aşamayı ortaya koyar (68).

3.1.5.9. Öğrencinin Başlatması Yöntemi (I)

Öğrenci ilk defa burada yöntemi kendisi başlatır. Öğrenci hangi düzeyde olduğunu ve neler yapabileceğinin farkındadır. Öğrenci öğretmenine bu yöntemdeki bazı bölümleri yönetmek istediğini belirtir. Bu yöntemdeki öğrencinin başlatmaya

hazır olması ve başlatma becerisi, öğrenci öğretmen ilişkisi anlamında oldukça önemli bir farklılıktır (72).

3.1.5.10. Kendine Öğretme Yöntemi (J)

Öğrenci öğretmenin belirlediği ölçütler çerçevesinde yaptıkları etkinlikleri değerlendirerek kendi performanslarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunurlar. Bu şekilde öğrenciler kendi performanslarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunurlar ve sorumluluk bilincini geliştirme fırsatı bulurlar (43).

Öğrenci hazırlık uygulama ve sonuç safhalarında bütünüyle bağımsız olarak çalışır ve kendisi karar verir Bu yöntemde kişi hem öğretmen hem de öğrenci rolündedir (62).

4. GEREÇ VE YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öz yeterliklerini öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlemeye yönelik olduğu için tarama (survey) modelinde bir çalışmadır.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 yıllarında belirlenen illerdeki üniversitelerde (Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi) Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile formasyon eğitimi almış antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümü okuyan 730 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş gönüllü 630 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışmada örnekleme belirlemede Krejcie ve Morgal (71) evren örneklem tablosu dikkate alınmıştır.

4.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Çalışmaya katılan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunun yanı sıra, Kuzu ve Demir (72) tarafından geliştirilen “*Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan anketlerden 19 tanesinin istatistiksel anlamda analize uygun görülmemesi üzerine (uygun doldurulmadıkları için), yapılacak analiz işlemlerine dâhil edilmemiştir. Böylece çalışmadaki istatistiksel analizlere öğretmen adaylarından toplanan 630

ölçekle devam edilmiştir. İstatiksel analizlere dahil edilen ölçekleri dolduran öğretmen adaylarının % 66,5'ü (N=419) erkek, % 33,5'si (N=211) ise kadındır.

4.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilen “yaş, cinsiyet, okuduğu bölüm, ÖİY dersi aldınız mı? ,ÖİY dersi ile ilgili seminer, kurs vb. aldınız mı?” demografik sorularından oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

4.3.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği

Ölçek 2015 yılında Kuzu ve Demir tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 34 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Likert tipi ölçek geliştirme yönteminde, derecelendirme kategorileri, 3’lü, 5’li ve 7’li olabilir (5). Ölçekteki maddelere öğretmen adaylarının katılma dereceleri, 1 “Hiç Yapamam”, 2 “Kısmen Yaparım”, 3 “Kararsızım”, 4 “Yaparım” ve 5 “Tam Yaparım” biçiminde sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini tahmin etmek için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı(α), bir ölçme aracının güvenilirliğini iç tutarlılık yöntemi ile hesaplayan ve en yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Yapılan istatiksel analiz sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı (α) .958;birinci faktör (alt boyut) için Cronbach Alpha katsayısı (α) .919; ikinci faktör için Cronbach Alpha katsayısı (α) .863; üçüncü faktör için Cronbach Alpha katsayısı (α) .876; dördüncü faktör için Cronbach Alpha katsayısı (α) .906; beşinci faktör için Cronbach Alpha katsayısı (α) .877 ve altıncı faktör içinCronbach Alpha katsayısı (α) .850 bulunmuştur.

Ölçeği oluşturacak maddelerin iç geçerliğini tespit etmek amacıyla alt-üstgruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. İşleme doğrulayıcı faktör analizi sonunda elenen maddeler dâhil edilmemiştir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının aldıkları toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27'lik gruplarda 81'er kişi yer almıştır. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikleri bakımından hedef kitleyi ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları söylenebilir.

4.4. İstatistiksel Analiz

Araştırma verileri elde edildikten sonra, SPSS istatistik paket programı kullanılarak yüzdeler, dağılımlar, aritmetik ortalama ve standart sapmalar belirlenmiştir. İstatistiksel değerlendirmeler yapılırken, uzmanların görüş ve yardımları alınmıştır. Verilerin eşit dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Homojenliklerine bakılırken eşit dağılım gösteren veriler ile öğrencilerin bazı değişkenlere göre “Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) Dersi Öz Yeterliliklerinin” ikili gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, gruplar arasındaki farklılıklarda ve çoklu karşılaştırmalarda “ANOVA” testi belirlenerek yorumlanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu anlamak için Tukey Testi uygulanmıştır. Yorumlar tablolar ile desteklenmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Ait Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişken	Değişken Düzeyleri	N	%
Yaş	18-23	478	75,9
	24+	152	24,1
Cinsiyet	Kadın	211	33,5
	Erkek	419	66,5
	Toplam	630	100,0
Bölüm	Öğretmenlik	330	52,4
	Antrenörlük	134	21,3
	Yöneticilik	98	15,6
	Rekreasyon	68	10,8
	Toplam	630	100,0
ÖİY Dersi Aldınız mı?	Evet	453	71,9
	Hayır	177	28,1
	Toplam	630	100,0
ÖİY İlgili Kurs Seminer vb. Aldınız mı?	Evet	105	16,7
	Hayır	525	83,3
	Toplam	630	100,0

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin %75,9' u (478 kişi) 18-23 yaş, %24,1'i (152 kişi) de 24 yaş ve üzeri ortalamalara sahiptirler. 211 kişi (%33,5) katılımcı kadın ve 419 kişi (%66,5) katılımcı erkektir. 330 kişi (%52,4) öğretmenlik, 134 kişi (%21,3) antrenörlük, 98 kişi (%15,6) yöneticilik, 68 kişi (%10,8) rekreasyon bölümündedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 453 kişi (%71,9) öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış, 177 kişi (%28,1) bu dersi almamıştır. 105 öğrenci (%16,7) öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili kurs, seminer vb. almış, 525 öğrenci (%83,3) bu ders ile ilgili kurs, seminer vb. almamıştır.

Tablo 2. Alt Boyutların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması T Testi sonuçları

ALTBOYUTLAR	CİNSİYET	N	Ort.	Ss	t	p	
TEMEL KAVRAMLAR BİLGİSİ	Kadın	211	3,38	0,87	0,80	0,41	
	Erkek	419	3,31	0,93			
PROBLEM GELİŞTİRME SÜRECİ BİLGİSİ	Kadın	211	3,17	0,84	0,60	0,54	
	Erkek	419	3,12	0,83			
ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	Kadın	211	3,31	0,79	0,90	0,36	
	Erkek	419	3,25	0,86			
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Kadın	211	3,28	0,91	0,63	0,52
		Erkek	419	3,23			
	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Kadın	211	3,38	0,91	-0,63	0,52
		Erkek	419	3,43	0,94		
PLANLAMA BİLGİSİ	Kadın	211	3,47	0,97	-0,29	0,77	
	Erkek	419	3,49	0,98			

*p<0,05

Tablo 2 incelediğinde alt boyutların cinsiyet değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar, problem geliştirme süreci bilgisi, öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, ÖİY açıklama ve uygulama bilgisi ve planlama bilgisi alt boyutları ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3. Alt Boyutların Öğretim İlke Yöntemleri Dersini Aldınız mı Değişkenine Göre Karşılaştırılması T Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	ÖİY dersini aldınız mı?	N	Ort.	Ss	t	p																																																					
TEMEL KAVRAMLAR BİLGİSİ	Evet	453	3,37	0,89	1,37	0,16																																																					
	Hayır	177	3,25	0,94			PROBLEM GELİŞTİRME SÜRECİ BİLGİSİ	Evet	453	3,19	0,81	2,55	0,01*	Hayır	177	3,00	0,87	ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,82	2,41	0,01*	Hayır	177	3,14	0,86	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,89	3,23	0,00**	Hayır	177	3,06	0,95	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,52	0,89	4,68	0,00**	Hayır	177	3,14	0,97	PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,57	0,95	3,69	0,00**	Hayır
PROBLEM GELİŞTİRME SÜRECİ BİLGİSİ	Evet	453	3,19	0,81	2,55	0,01*																																																					
	Hayır	177	3,00	0,87			ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,82	2,41	0,01*	Hayır	177	3,14	0,86	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,89	3,23	0,00**	Hayır	177	3,06		0,95	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,52	0,89	4,68	0,00**	Hayır	177	3,14	0,97	PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,57	0,95	3,69	0,00**	Hayır	177	3,25	1,00							
ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,82	2,41	0,01*																																																					
	Hayır	177	3,14	0,86			ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,89	3,23	0,00**	Hayır	177	3,06		0,95	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,52	0,89	4,68	0,00**	Hayır	177	3,14	0,97	PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,57	0,95	3,69	0,00**	Hayır	177	3,25	1,00																		
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,32	0,89	3,23			0,00**																																																		
		Hayır	177	3,06	0,95			ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ		Evet	453	3,52	0,89	4,68	0,00**	Hayır	177	3,14	0,97	PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,57	0,95	3,69	0,00**	Hayır	177	3,25	1,00																													
	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,52	0,89	4,68			0,00**																																																		
		Hayır	177	3,14	0,97		PLANLAMA BİLGİSİ	Evet		453	3,57	0,95	3,69	0,00**	Hayır	177	3,25	1,00																																									
PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	453	3,57	0,95	3,69	0,00**																																																					
	Hayır	177	3,25	1,00																																																							

*p<0,05

Tablo 3' incelendiğinde alt boyutların ÖİY dersini aldınız mı değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre problem geliştirme süreci bilgisi daha yüksek çıkmıştır. Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$) ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi daha yüksek çıkmıştır. ÖİY açıklama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ($p<0,05$) ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre ÖİY uygulama bilgisi daha yüksek çıkmıştır. ($p<0,05$) Planlama bilgisi alt boyutunda

yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ($p<0,05$) ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre planlama bilgisi daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4. ÖİY Dersi ile İlgili Kurs Seminer vb. Değişkenine Göre İndependet Simple T Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR		İLGİLİ KURS SEMİNER ALDINIZ MI?	N	Ort.	Ss	t	p
TEMEL KAVRAMLAR BİLGİSİ	Evet	105	3,39	1,02	0,64	0,51	
	Hayır	525	3,32	0,89			
PROBLEM GELİŞTİRME SÜRECİ BİLGİSİ	Evet	105	3,27	0,91	1,71	0,08	
	Hayır	525	3,11	0,81			
ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	Evet	105	3,41	0,89	1,83	0,06	
	Hayır	525	3,24	0,83			
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	Evet	105	3,45	0,90	2,45	0,01*
		Hayır	525	3,21	0,92		
	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	Evet	105	3,55	0,93	1,62	0,10
		Hayır	525	3,39	0,93		
PLANLAMA BİLGİSİ	Evet	105	3,75	1,03	3,11	0,00**	
	Hayır	525	3,43	0,96			

* $p<0,05$

Tablo 4' incelendiğinde alt boyutların “ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. aldınız mı?” d değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). ÖİY açıklama bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$) ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. alan öğrencilerin puan ortalamaları, ÖİY dersi

ile ilgili kurs, seminer vb. almayan öğrencilere göre ÖİY açıklama bilgisi daha yüksek çıkmıştır. ÖİY uygulama bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Planlama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ($p<0,05$) ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre planlama bilgisi daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Independent Simple T Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR		YAŞ	N	Ort.	Ss	t	p
TEMEL KAVRAMLAR BİLGİSİ		18-23	478	3, 32	0, 90	-1, 08	0, 27
		24+	152	3, 47	0, 95		
PROBLEM GELİŞTİRME SURECİ BİLGİSİ		18-23	478	3, 12	0, 83	-2, 02	0, 04*
		24+	152	3, 37	0, 79		
ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLIŞIMI BİLGİSİ		18-23	478	3, 25	0, 84	-2, 02	0, 04*
		24+	152	3, 49	0, 93		
ÖĞRETİM İLKE YÖNTEMLERİ	ÖİY AÇIKLAYABİLME BİLGİSİ	18-23	478	3, 24	0, 91	-0, 90	0, 36
		24+	152	3, 36	1, 00		
	ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	18-23	478	3, 40	0, 92	-1, 46	0, 14
		24+	152	3, 60	0, 98		
PLANLAMA BİLGİSİ		18-23	478	3, 48	0, 96	-0, 58	0, 55
		24+	152	3, 56	1, 15		

* $P<0,05$

Tablo 5' incelendiğinde alt boyutların “yaş” d değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutların “yaş” değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin problem geliştirme süreci bilgisi, 18-23 yaş arası olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır ($p<0,05$).

Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, 18-23 yaş arası olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır ($p<0,05$). ÖİY açıklama bilgisi alt ve ÖİY uygulama bilgisi boyutu ile yaş değişkeni arasında ölçekten alınan puanlar doğrultusunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). ÖİY Planlama bilgisi alt boyutunda da ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($P>0,05$).

Tablo 6. Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre One Way Anova Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	OKUDUĞU BÖLÜM		N	Ort.	Ss	F	p	Tukey
TEMEL KAVRAMLAR BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,41	0,87	3,49	0,01*	A – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,27	0,86			
	YÖNETİCİLİK	C	98	3,10	0,97			
	REKREASYON	D	68	3,42	1,03			
	Toplam		630	3,34	0,91			
PROBLEM GELİTİRME SÜRECİ BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,20	0,78	3,04	0,02*	A – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,07	0,82			
	YÖNETİCİLİK	C	98	2,95	0,90			
	REKREASYON	D	68	3,24	0,98			
	Toplam		630	3,14	0,83			
ÖĞRENME ÖĞRETME YAKLAŞIMI BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,33	0,80	2,51	0,05*	A – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,26	0,81			
	YÖNETİCİLİK	C	98	3,06	0,89			
	REKREASYON	D	68	3,30	0,97			
	Toplam		630	3,27	0,84			
ÖİY AÇIKLAMA BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,36	0,85	5,89	0,00**	A – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,22	0,84			
	YÖNETİCİLİK	C	98	2,92	1,05			
	REKREASYON	D	68	3,27	1,05			
	Toplam		630	3,25	0,92			
ÖİY UYGULAMA BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,54	0,86	6,59	0,00**	A – C B – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,43	0,90			
	YÖNETİCİLİK	C	98	3,09	1,01			
	REKREASYON	D	68	3,28	1,05			
	Toplam		630	3,42	0,93			
PLANLAMA BİLGİSİ	ÖĞRETMENLİK	A	330	3,57	0,89	3,21	0,02*	A – C
	ANTRENÖRLÜK	B	134	3,51	0,93			
	YÖNETİCİLİK	C	98	3,23	1,15			
	REKREASYON	D	68	3,41	1,13			
	Toplam		630	3,48	0,98			

* $P<0,05$

Tablo 6' incelendiğinde alt boyutların “okuduğu bölüm” değişkenine göre Anova sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. ÖİY açıklama bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. ÖİY uygulama bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında ve B ile C arasında yani yöneticilik ve antrenörlük arasında olduğu gözlenmiştir. Planlama bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının

A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir.



6. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, belirlenen Fırat Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Muş Alpaslan Üniversitesi beden eğitim bölümlerinde okuyan öğretmenlik bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde formasyon eğitimi alan toplam 730 beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik düzeylerini ölçmek için öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Belirlenmiş alt boyutlar (temel kavramlar bilgisi, problem geliştirme bilgisi, öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, , öğretim ilke ve yöntemleri açıklama ve uygulama bilgisi, planlama bilgisi“ cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, öğretim ilke ve yöntemleri dersini aldınız mı?, öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile alakalı kurs, seminer vb. aldınız mı?”) değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada nedensel ve ilişkisel düzeyde önemli ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %75,9' u (478 kişi) 18-23 yaş, %24,1'i (152 kişi) de 24 yaş ve üzeri ortalamalara sahiptirler. 211 (%33,5) katılımcı kadın ve 419 (%66,5) katılımcı erkektir. 330 (%52,4) öğretmenlik, 134 kişi (%21,3) antrenörlük, 98 kişi (%15,6) yöneticilik, 68 kişi (%10,8) rekreasyon bölümündedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 453'ü kişi (%71,9) öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış, 177 kişi (%28,1) bu dersi almamıştır. 105 öğrenci (%16,7) öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili kurs, seminer vb. almış, 525 öğrenci (%83,3) bu ders ile ilgili kurs, seminer vb. almamıştır.

Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği 'ne Ait Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlilik ölçeği'ne ait bulgular tartışılmıştır.

'Cinsiyet' değişkenine göre sonuçlara bakıldığında, temel kavramlar, problem geliştirme süreci bilgisi, öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, ÖİY açıklama bilgisi, uygulama bilgisi ve planlama bilgisi alt boyutları ile ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bağlamda cinsiyet faktörü açısından, öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterliliği alt boyutlarında kadın veya erkek olmanın önemi olmadığı söylenebilir. Ancak temel kavramlar bilgisi alt boyutuna bakıldığında kadınların ortalamaları erkeklerden yüksek olduğu göze çarpmaktadır Sünbül ve Arslan (73) araştırmaları sonucu; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek öğretim yeterliliğine sahip olduğu biçimindedir.

Mirzeoğlu ve arkadaşları (74) beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini karşılaştırmış ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır.

Ancak Türk (75) tarafından yaptığı araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

Alt boyutların 'ÖİY dersini aldınız mı' değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Analiz sonuçlarına göre, ÖİY dersinin temel

kavramlar bilgisi alt boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenilebilir. Öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim ilgili temel kavramlar arasındaki farklılıkları açıklayabilmesi, doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilmesinin ÖİY dersi nezdinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucunu çıkartabilir.

Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$) ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre problem geliştirme süreci bilgisi daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebiyle alakalı öğrencilerin eğitim süreçleri içerisinde yaşayarak öğrenmenin faydasını görmüş, eğitim öğeleri ve hedeflerinin birçok öğretmen adayı tarafından açıklanabilir hale geldiğini söylenebilir.

Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutunda yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$) ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi daha yüksek çıkmıştır. ÖİY dersine teorik anlamda bilgisine sahip olan öğretmen adaylarının öğretim ders sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanabilir ve açıklayabilir durumda olduğu sonucunu çıkartılabilir.

ÖİY uygulama bilgisi ve açıklama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre ÖİY açıklayabilme bilgisi ve uygulama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,00^{**}$) ÖİY dersini alanların teorik anlamda bilgi sahibi olması pratik anlam da uygulama ve açıklama bilgisine doğrudan bir etkisi olduğu söylenilebilir. Öğretmen adaylarının bilgiyi öğrendikleri gibi uygulama ve açıklama kısmında da etkili bir şekilde kullanabilmeleri genel öğretim yöntemleri ve ilkelerini açıklama seviyelerine ulaşmaları, yöntem seçiminde

kullanacağı öğretim yöntemi faydalarını ve zararlarını öğrenebildiğini söyleyebiliriz. Buda lisans döneminde seçtiğimiz üniversiteler bünyesinde verilen ÖİY derslerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır (76).

Öğretmenin yeterlik ve meslek inancı açısından bilgi sahibi olması yeterlik açısından güçlendirir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının ÖİY dersine hakim olmaları meslek sahibi olduklarında alanlarında da başarılı olmasıyla pozitif anlamda bir bağlantısı vardır.

Yine Varol (77) çalışmasında beden eğitimi öğretim yeterlik seviyesi “yüksek düzeydedir” sonucunu bulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ÖİY dersine yönelik öz yeterlik iyi düzeyde çıkması mevcut üniversitelerde verilen eğitim sürecinde kullanılan teknolojik aletler ve staj gibi uygulama derslerinde bu konuda etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim Pehlivan (78)‘a göre genelde öğretmen yetiştiren kurumların saha, tesis, araç-gereç, malzeme ve öğretim teknolojilerine yönelik alt yapılarının zenginliğinin öğretim kalitesini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı son sınıf öğrencileri kendilerini kabul edilebilir bir düzeyde beden eğitimi öğretimi anlamında yeterli olarak algılamaktadırlar. Literatürdeki benzer çalışmalarda “*Mesleki Yeterlik*” ve “*Öz Yeterlik*” gibi çalışmalarla aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Gençtürk (79) ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ve iç doyumlarını çeşitli değişkenlere incelediği çalışmada İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel öz-yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik, öğretim stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik, öğrenci

katılımında yeterlik, öğretimse stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında oldukça yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Ancak; Milli Eğitim Bakanlığı'nın "*Öğretmen Profili*" araştırması başlıklı çalışmasında Türk öğretmenin birçok yönden yetersiz ve standartların altında olduğu ortaya konulmuştur (80).

Bizim çalışmamızda çıkan sonuçların orta düzeyin üzerinde çıkması öğretmenliğe yeni başlayacak olan adayların bilgi ve becerilerinin taze olması, son yıllardaki çağdaş eğitim sistemin farklılaşması, mesleğe karşı istekli davrandıkları gibi durumlar, beden eğitimi öğretim yeterlik algılarının yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Sonuç itibariyle çalışmamız sadece beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

ÖİY açıklayabilme bilgisi ve uygulama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmesi öğretmen adaylarının ÖİY dersine karşı olumlu düşünüldüğü söylenilebilir. Lisans döneminde alınan ÖİY dersini öğrencilerin önemli bir çoğunluğu sevmesi ve alan bilgisi anlamda onları geliştirmesi ÖİY dersinden memnun olması ,yeterli düzeyde çıkmasını etkilediği sonucu da çıkarılabilir.

Demir (81) öğrencilerin ÖİY dersine yönelik memnuniyet durumlarına yönelik yapmış olduğu çalışmada memnun oldukları görülmüştür. Yine aynı çalışmada Öğrenciler, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin "*içerik*" boyutuna yönelik, çoğunlukla olumlu yönde eleştirilerde bulunmuştur. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, bu dersin içeriğini, öğretmenlik mesleğine ilişkin ayrıntılı bilgiler vererek mesleğe hazırlayan önemli ve gerekli bir içerik olarak değerlendirmiştir.

Karamemiş (82) yapmış olduğu çalışmasında beden eğitimi ve spor alanındaki öğretime yönelik genel faktörlerden, ders içerikleriyle ilgili konularda,

Öğretim yöntemlerini kullanmada girdikleri ders süreleri hususunda oldukça yeterli buldukları görülmüştür. Yine aynı çalışmada katılımcıların öğretim yöntemlerine yönelik bilgi (haberdarlık) düzeyleri açısından görüşleri özel öğretim yöntemleri dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Üstüner vd. (83) tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçüldüğü çalışmada beden eğitimi öğretmen adayları kullanılan ölçekten en yüksek puanı almışlardır.

Beden eğitimi derslerinin uygulama yönelik bir ders olması da etkisi olduğu söylenilebilir. Teori bilginin daha kalıcı ve etkili olabilmesi pratik anlamda staj ve uygulama dersleriyle doğru orantılıdır. Beden eğitimi dersleri de uygulama olarak diğer derslerden farklı olması böyle bir sonucu ortaya çıkarmaktadır.

ÖİY dersini almayanların açıklama bilgisi ve uygulama bilgisi anlamında ortalamaların düşük çıkmasında, eğitim süreci içerisinde var olan bilginin öz yeterlik açısından önemli bir yere sahip olduğunu da söyleyebiliriz. O zaman ÖİY dersine yönelik alan bilgisinin öz yeterlik ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Planlama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ÖİY dersi alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre planlama bilgisi daha yüksek çıkmıştır ($p < 0,05$) Diyebiliriz ki ÖİY dersini alanların, ÖİY içeriğinde bulunan ders planı, yıllık plan ve öğrenme-öğretme süresinde plan yapmanın gerekliliğini açısından iyi düzeyde oldukları saptanmıştır. Analiz sonucunda bu ortalamaların yüksek çıkması da bunu doğrulamaktadır. ÖİY ile planlama bilgisi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Sonuç olarak ÖİY dersini alanların, temel kavramlar bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasa da Problem geliştirme süreci, Öğrenme öğretme

yaklaşımı bilgisi, ÖİY uygulama ve açıklama bilgisi ve planlama bilgisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Alt boyutların “ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. aldınız mı?” değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). ÖİY açıklama alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. alan öğrencilerin puan ortalamaları, ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. almayan öğrencilere göre ÖİY açıklama bilgisi daha yüksek çıkmıştır. ÖİY uygulama bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($P>0,05$). Planlama bilgisi alt boyutunda yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür. ÖİY dersi ile ilgili kurs, seminer vb. alan öğrenciler ÖİY dersi almayan öğrencilere göre planlama bilgisi daha yüksek çıkmıştır. Genel anlamda öğretmen adayların KPPS, ALES vb kurslar veya lisans döneminde eğitim süreci içerisinde aldığı ÖİY ilgili seminerlerin açıklama ve planlama bilgisini pozitif yönde etkilemiştir.

Altun ve Yiğit (84)’in görev başındaki öğretmenlere verilen “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” konulu bir hizmet içi eğitim kursunun etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalarında, dersler teorik ve pratik bilgiler kaynaştırılarak sunulmuş, uygulama etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlere verilen bu eğitimde kalitenin yükseltilmesinin, mümkün olabildiğince kursların uygulamalı bir yapıya dönüştürülmesiyle mümkün olduğu açıklanmıştır. Verilen eğitimin

kursiyerler tarafından değerlendirilmesi istendiğinde, kursa katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu uygulamalı öğretilen “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” derslerinde kendilerini daha çok geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Koç (85) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğretim yöntemleri konusunda daha fazla hizmet içi eğitim kursuna katıldığını tespit etmiştir.

“Yaş” değişkenine göre temel kavramlar alt Alt boyutların “yaş” değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin problem geliştirme süreci bilgisi, 18-23 yaş arası olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır ($p<0,05$).

Demir (81) tarafından çalışmasında araştırmanın onuncu alt problem sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri faktör puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir.

ÖİY açıklama bilgisi alt ve ÖİY uygulama bilgisi boyutu ile yaş değişkeni arasında ölçekten alınan puanlar doğrultusunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). ÖİY Planlama bilgisi alt boyutunda da ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 24 yaş ve üzeri olan öğrencilerin öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, 18-23 yaş arası olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır ($p<0,05$).

Yapmış olduğumuz analiz sonucunda yaş değişkeninin ÖİY dersleri alan öğrenciler ortalamasıyla Problem geliştirme süreci, Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi doğrudan etkilemiştir. Aynı bölümlerdeki 24 yaş ve üzeri olanların eğitim programlama temel ölçütlerini ve plan yapmanın temel aşamalarını yaşça 18-23 yaş öğretmen adaylarına göre daha iyi anlamış ve uygulayabilir sonucunu çıkartılabilir.

Alt boyutların “okuduğu bölüm” değişkenine göre Anova sonuçlarına bakıldığında, temel kavramlar alt boyutu ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Problem geliştirme süreci bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın nerden kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. ÖİY açıklayabilme ve uygulama bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında yüksek derecede anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında ve B ile C arasında yani yöneticilik ve antrenörlük arasında olduğu gözlenmiştir. Planlama bilgisi alt boyutu ile okuduğu bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın

kaynaklandığını gösteren Tukey testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağının A ile C arasında yani öğretmenlik ve yöneticilik öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir.

Yapılan ÖİY temel öz yeterlilik ölçeği uyarlamasında okuduğu bölüm değişkenine göre ÖİY temel kavramlar, ÖİY problem geliştirme süreci bilgisi, ÖİY öğrenme öğretme yaklaşımı bilgisi, ÖİY uygulama ve açıklama bilgisi ve son olarak ÖİY planlama bilgisi alt boyutlarında Öğretmenlik ve Yöneticilik bölümleri arasında pozitif anlamda bir anlamlı farklılık görülmüştür. Bu ortalamanın yüksek çıkmasındaki sebep olarak öğretmenlik ve yöneticilik öğrencilere verilen eğitim programlarında daha çok öğretim programının yer alması olabilir. Aynı zaman iş olanağı açısından değerlendirecek olursak, öğretmenlik ve yöneticilik alanların atanma durumları ihtimallerin daha yüksek olması antrenörlerin ve rekreasyon atanmaların daha az olmasına da bağlanılabilir. Nitekim Biricik (85) 'Beden Eğitimi Ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi' çalışmasında Spor yöneticiliği, rekreasyon ve antrenörlük bölümlerinden mezun olan öğrencilerin öğretmen olma ihtimallerinin daha az olması ve iki yılda bir, az sayıda atamalarının yapılması ve okula giriş puanı olarak da beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okula giriş puanının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde; bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlilik alanında daha düşük ortalamalara sahip olması normal karşılanabilir sonucunu çıkarmıştır. Yine aynı çalışmada beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin; spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerine oranla daha fazla akademik öz yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Varol (86)'a göre beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin; spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerine oranla daha fazla akademik öz yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Ancak Adatepe (87) eğitim kalitesine ilişkin algılarını belirleyen “*Öğretim Görülen Bölüm*” değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim kalite algısı ortalaması orta düzeyde kalite algısına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Tüm alt boyutlarda, Rekreasyon Bölümü öğrencileri diğer bölümlere göre daha yüksek kalite algısına sahip olduklarını, buna karşın beden eğitimi spor öğretmenliği bölümü öğrencileri düşük düzeyde kalite algısına sahip oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmadaki farklılığın, Rekreasyon bölümündeki uygulama derslerinin daha fazla olması nedeniyle, öğrencilerin sınavlarda uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerinin sadece sonuç çıktıları odaklı olmadığı, ders için de çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmış olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları göz önünde tutularak şu önerilerde bulunulabilir;

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde günümüzde her alanda kalite standartlarının artırılması, eğitim anlamında da kaliteli ve nitelikli eğitimin önemi artmaktadır. Son zamanlardaki bilimde, teknolojiye bağlı gelişmelerle beraber eğitim ve öğretim alanının da gelişmelere bağlı olarak yeni yaklaşımlar, öğrenme ve öğretme modelleri, yaşam boyu öğrenme görüşleri kabul edilir hale geldi.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri daha sıklıkla kullanılacağı alanlara sahip olması, sınıf ortamının farklılaşması, cinsiyet ve yaş aralığının sürekli değişmesi bir beden eğitimi öğretmeni için öğretim ilke ve yöntemleri bilgisine daha çok ihtiyaç duyduğunu gösterir.

- Bu açıklamalar çerçevesinde başa çıkmada kullandıkları temel bilgi arama stratejilerini belirleyerek, öğrencilerin artılarını ve eksikliklerini ortaya koymak ve bu stratejileri geliştirebilmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Belirli aralıklarda yapılan öğretim ilke ve yöntemleri çalışmalarına ek öz yeterlik algılarını da artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliklerini artırıcı çalışmalar eğitim fakülteleri başta olmak üzere hizmet içi seminerlerinde de verilebilir. Eğitim aldıkları fakültelerde öğretmen adaylarının gerek alan gerekse psikolojik açısından kendilerinin geliştirmeye yönelik bir takım faaliyetler yapılmalıdır. Karşılaşacakları olası problemleri tartışmak, bu problemleri anlatmak öğretmen adaylarının problemlerle baş etme yollarını görmelerine olanak sağlar.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla yönelik olarak 1994 yılında uygulamaya konulan YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde öğretmen adaylarına öğretmenlik formasyonunun yeterince kazandırılması amacı ile 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle üniversitelerin eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde ders programına koyulan “Okul Deneyimi” derslerinin uygulama ve teori saatleri artırılabilir.
- Sonuç olarak öğrencilerin yaratıcı düşünebilmesi, etkili iletişim dinamik olması, aktif düşünebilmesi, problem çözme ve karar verme gibi becerileri kazanması öğretmenin vereceği eğitim ile mümkün olabiliyor. Bundan dolayı öğretim ilke ve yöntemleri dersi lisans eğitiminde ‘cazip hale’ getirilebilir.

7. KAYNAKLAR

1. Şimşek, S. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimlerine Giriş (Ed: Saylan, N) (Gözden Geçirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 2015
2. Yaman, M, Yaman Ç. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Yeterlilikleri. Akademik İncelemeler Dergisi, 2008; 3(1): 175-191.
3. Hergüner, G. Eğitim-Spor İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992; 7 (1): 59-62
4. Hesapçıoğlu, M. Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2011
5. Ünal, S, Ada, S. Eğitim Bilimlerine Giriş (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 2012
6. Koçak, R. Temel Kavramlar. Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Ed: Oral, B). Ankara: Pegem Akademi. 2011
7. Senemoğlu, N. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. 2018
8. Driscoll, MP. Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi (Çev: Tutkun, Ö.F., Okay, S. ve Şahin, E.) Ankara: Anı Yayıncılık. 2012
9. Karşlı, MD. Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Alternatif Yaklaşım (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları, 2005
10. Şahin AE. Meslek ve Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Sönmez, V (Ed) (Genişletilmiş 3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık, 2003
11. Ataunal, A. Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları. 2003.
12. Çelikkaya, H. Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2010
13. Uysal İ, Kösemen S. Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2013; 2 (2): 217-226.
14. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 2005; 307-337.
15. Arseven A. Öz yeterlilik: bir kavram analizi. Turkish Studies. 2016; 11 (19), 63-80.
16. Totan T, İkiz E, Karaca R. Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 28: 71-95.
17. Kurbanoglu SS. Öz-yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası, 2004; 5 (2): 137-152.
18. Bandura A. Exercise Of Personal and Collective Efficacy In Changing Societies. 1997

19. Yeşilyaprak B. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Pegem Yayıncılık. 2002
20. Savran A, Çakıroğlu J. Pre-Service Biology Teachers' Perceived Efficacy Beliefs in Teaching Biology. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2001; 21: 105-112.
21. Çetin A, Erenler TE, Şentürk M. Mesleki bağlılık ve mesleki öz yeterlilik algısının bilgi paylaşımı davranışına etkisi. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2016; 1-27.
22. Bolat Oİ. Öz Yeterlilik Ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. Ege Akademik Bakış Dergisi, 2011; 11 (2): 255-266.
23. Yaylacı F. Beden eğitimi dersinde nitelik geliştirme sorunu. Bilim ve aklın aydınlığında eğitim. MEB Yayınları. 2012; 13 (147): 23-28.
24. McNeil JD. Curriculum, a comprehensive introduction. Boston: Little Brown and Company. 1985
25. NASPE, Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Derneği). Moving into the future: National standards for physical education. Reston, VA: Author 2004
26. ICHPER SD. 46th. International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance World Congress Proceeding, Physical education teacher standards. İstanbul. <http://www.ichpersd.org>, web adresinden 10.09.2015 tarihinde edinilmiştir 2005
27. Şahin HM. Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü. Gaziantep Spor Kulübü, Spor Eğitim Yayınları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002
28. Öztürk F, Kuter M. Antrenör ve sporcu el kitabı, Bağırhan yayınevi, 2. Baskı, Spor Kitapevi Ankara, 1999: 36
29. Silverman S, Subramaniam PR, Woods, AM. Task structures, student practice, and skill in physical education. The Journal of Educational Research, 1998; 91 (5): 298-307.
30. Tamer K, Pulur A. Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ankara: Ada Matbaacılık. 2001
31. Aracı H. Okullarda beden eğitimi. Ankara: Bağırhan Yayınevi. 1999; 3 (6):144-149.
32. Yavaş M, İlhan A. Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Bursa: Melisa Matbaacılık, 1997.
33. Bucher CA. Management of physical education and athletic programs. Times Mirror Magazine, Toronto, 1987
34. Şenışık Y, Öztürk F, Koparan, Ş. İlköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerine Etkisi”, 5. Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri Sempozyumu, 2-3 Kasım 2007, Adana
35. Tunç A. Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş. Ders Notları, Niğde, 1999: 6-84

36. Yetim A. Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Sosyal Görevleri”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 1999; 3: 222-234.
37. UMBS (Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi). 2012.
38. Özyiğit C. Hareket, 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir , 1991: 77-82,.
39. Sünbül AM. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş Kitabı. Ö, ve Z. Kaya (Ed.), Ankara: Pegem Yayınları, 2003.
40. Erden M. Eğitim Bilimlerine Giriş (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2009
41. YÖK. Eğitim Fakülteleri Araştırması. YÖK. Ankara. 2006
42. Büyükkaragöz S, Çivi C. Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama 10. Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş İstanbul, 1999: 24,
43. Demirhan G. Spor Eğitiminin Temelleri, Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırhan Yayınevi Ankara, 2006.
44. Özden Y. Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler Ankara: Pegem Yayıncılık 1999: 102.
45. Demirel Ö. Öğretme Sanatı, 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi 2011,
46. Harmandar İH. Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Kitabevi 2004: 67, 68.
47. Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları 1974.
48. Demirel, Ö. Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara; Usem Yayınları 1996: 11.
49. Yavaş M, İlhan, A. Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, 2.Baskı. Bursa: Melisa Basım 1997: 44-80,
50. Küçükahmet L. Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme, Ankara; Nobel Yayınları 2003: 54.
51. Binbaşoğlu C. Öğretim Metodu Ve Uygulama Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi 1974: 15: 3-10.
52. Yavuz KE. Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin: Aktif Öğrenme Yöntemleri, Ankara: Ceceli Yayınları 2005: 285.
53. Sönmez V. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı Genişletilmiş 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık 2005: 76.
54. Demirel Ö. Öğretme Sanatı, 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi 2011.
55. Hesapçıoğlu M. Öğretim İlke Ve Yöntemleri, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım 1994: 69, 144, 255
56. Alıcıgüzel İ. İlk Ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim, İstanbul: İnkılâp Ve Aka Kitabevi 1979: 250,

57. Koçak, R. Temel Kavramlar. Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Ed: Oral, B). Ankara: Pegem Akademi. 2011.
58. Mosston M, Ashworth S, Tüzemen E, Demirhan G. Beden Eğitimi Öğretimi, 2. Baskı. Ankara: Bağırhan Yapımevi 2001:15-32,
59. Clark LH, Starr IS. Secondary and Middle School Teaching Method. Macmillan Publishing Company, New York, USA. 1991
60. Çöndü A. Beden Eğitimi Ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004: 6-46, 90-118, 106-11,
61. Garn A, Mark B. Psychomotor, cognitive and social development spectrum style. Teaching Elementary Physical Education 2002; 13 (2): 8-13
62. Nebioğlu D. Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Ve Planlaması Denetimi, 2. Baskı. Ankara: Nobel Kitabevi, 2006:136-7-77.
63. Munusturlar S, Mirzeoğlu N, Mirzeoğlu AD. Beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin akademik öğrenme zamanına etkisi. Eğitim ve Bilim. 2014; 39: 173.
64. Demirel Ö. Kuramdan Uygulamaya Eğitimden Program Geliştirme, , Ankara Pegem: Yayıncılık 1999: 85: 110
65. Demirhan G. Beden eğitimi ve sporda öğretme-öğrenme etkinlikleri ve felsefe. Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe Journal Of Sport Sciences 1997; 8: 4-16
66. Barrett, Tim. Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. Journal of teaching in Physical Education 2005; 24 (1): 88-102.
67. Mosston M, Asworth S. Beden Eğitimi Öğretimi (Çev: Tüzemen, E.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi. 2009.
68. Temel C, Avşar P. Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı, 1.Baskı. Ankara: MEB Yayınları Yardımcı Ve Kaynak Kitaplar Dizisi 2008: 73.
69. Mosston M, Ashworth S. Toward A Unified Theory Of Teaching.Educational Leadership 42, 8 1985: 31-34
70. Schunk DH. Learning Theories: An Educational Perspective. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2004: 203
71. Krejcie RW, Morgan DW. Determing Simple Size For Research Activities. Educational and psychlogical Measurement 1970; 30:607-610 415.
72. Kuzu S, Demir S. Öğretmen Adayları İçin “Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nin Geliştirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2015; 12: 401-415.
73. Sünbül MA, Arslan C. Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.pdf>, web adresinden 12.02.2015 tarihinde edinilmiştir.

74. Mirzeoğlu, D., Aktağ, I., Boşnak, M. Beden eğitimi oğretmenlerinin, oğretmen adaylarının, beden eğitimi ve spor yuakse okullarında gorev yapan oğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2007; 18:109-125.
75. Tũrk, N (2009). Beden Eğitimi ve Spor Oğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Ođ Yeterlik Dũzeyleri (Nevşehir İli Oğrneği) (Yayımlanmamış yuakse lisans tezi), Niğe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitũsũ Beden Eğitimi ve Spor Bũlũmũ Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğe.
76. Gibson, S. ve Dembo, M. Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 1984; 76, 569-582.
77. Varol, B. Beden Eğitimi Ve Spor Bũlũmũ Oğrencilerinin Oğretmenlik Mesleğine İlişkin Ođ Yeterlilikleri, Niğe Oğrneği. Niğe: Niğe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitũsũ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. 2007
78. Pehlivan, Z. Beden eğitimi oğretmen adaylarının fiziksel olarak kendilerini tanımlama ve oğretmenliğe ilişkin tutumları. The International Symposium On Training Teacher of Physical Education and Sports in Bologna Process şanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakũltesi, 11-12 Mayıs 2007
79. Gençtũrk, A. İlk oğretim Okulu Oğretmenlerinin Ođ-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının şeşitli Değişkenler Açıısından İncelenmesi, 2008
80. Anonim. Yuakse Oğretim Kurumu YOK Erişim: www.yok.gov.tr, 2008
81. Demir, E. Ortaokullarda Gorev Yapan Beden Eğitimi Oğretmenlerinin Mesleki Kişilik Yeterliklerinin Algılanışının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitũsũ, İstanbul. 2013
82. Karamemiş, Y. Beden Eğitimi Ve Spor Alanında Akademisyenlerle Beden Eğitimi Oğretmenlerinin Kullandıkları Oğretim Yontemlerinin Karşılaştırılması Ve Sorunlarının Araştırılması Afyonkarahisar Yuakse Lisans Tezi Tez No: 2019.
83. Őstũner, M., Demirtas, H. ve Cũmert, M. The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of Inonu University, Faculty of Education). Education and Science, 2009: 34 (151), 140.
84. Altun, T. ve Yiğit, N. Bir Hizmet Ğci Eğitim Kursu'nun Etkililiği: Oğretim Yontem ve Teknikleri. Milli Eğitim Dergisi. 2011; 189: 118-130.
85. Koç, M. Orta oğretim okullarında gorev yapan beden eğitimi oğretmenlerinin oğretim yontemlerini kullanma durumları ve karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış Yuakse Lisans Tezi, G.Ő. Eğitim Bilimleri Enstitũsũ, Ankara 2005
86. Biricik, Y. Beden Eğitimi Ve Spor Bũlũmlerinde Oğrenim Goşen Oğrencilerin Akademik Ođ Yeterliklerinin İncelenmesi Erzurum Yuakse lisans Tezi, 2015
87. Adatepe E. Beden Eğitimi Ve Spor Yuakseokulu Oğrencilerinin Eğitim Kalite Algılarının Ođlũmesi Bartın Yuakse Lisans Tezi, 2018

8. EKLER

Anket Formu

EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Vereceğiniz bilgi yapılacak akademik çalışma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak ve bu bilgiler üçüncü bir kişiyle asla paylaşılmayacaktır. Aşağıda verilen özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz/yazınız.

DANIŞMAN
Prof. Dr. Bilal ÇOBAN

Emre ORHAN
Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
eorhan00@hotmail.com Tel: 0538 488 6891

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız
3. Bölümünüz: Öğretmenlik Antrenörlük Yöneticilik Rekreasyon
4. Öğretim ilke ve yöntemleri dersini aldınız mı? Evet Hayır
5. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ilgili kurs, seminer vb. aldınız mı? Evet Hayır

EK 2 Öğretmen Adayları ÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeği

Sevgili Öğretmen Adayı, Bu bölümde öğretim ilke ve yöntemlerinin öz yeterliliğine yönelik alguların belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz yer almaktadır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: “Hiç yapamam”, “Kısmen yaparım”, “Kararsızım”, “Yaparım” ve “Tam yaparım” yazan kutucuklardan görüşünüze uygun seçeneğe “X” işareti koyunuz.		Hiç yapamam	Kısmen yaparım	Kararsızım	Yaparım	Tam yaparım
Temel Kavramlar Bilgisi	1. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları açıklayabilirim.					
	2. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.					
	3. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki benzerlikleri açıklayabilirim.					
	4. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.					
Program Geliştirme Süreci Bilgisi	5. Eğitim programı geliştirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	6. Eğitim programının öğelerini açıklayabilirim.					
	7. Eğitim programı öğelerinin birbiriyle olan ilişkilerini açıklayabilirim.					
	8. Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinışsel (psiko-motor beceriler) hedefler olarak sınıflandırabilirim.					
	9. Eğitim programı geliştirme sürecinde içerik seçiminde kullanılan temel ölçütleri açıklayabilirim.					
	10. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	11. Eğitim programı geliştirme sürecinde eğitim durumlarını etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi	12. Eğitim programı değerlendirme ilkelerini açıklayabilirim.					
	13. Eğitim programı değerlendirmenin önemini açıklayabilirim.					
	14. Alanım ile ilgili uygun hedef/kazanım yazabilirim.					
	15. Eğitim programı geliştirme sürecinde içeriğin düzenlenmesinde kullanılan temel ilkeleri açıklayabilirim.					
	16. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.					
	17. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının (Çoklu Zekâ, Yapılandırmacılık vb.) temel ilkelerini açıklayabilirim.					
	18. Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel ilkelerini açıklarım.					
	19. Öğretim (ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarından faydalanabilirim.					
Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgisi	20. Lütfen bu maddeyi boş bırakınız					
	Açıklama Bilgisi	21. Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.				
		22. Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.				
		23. Yöntem seçiminde temel ilkeleri açıklayabilirim.				
		24. Genel öğretim ilkelerini açıklayabilirim.				
		25. Anlatım yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
	Uygulama Bilgisi	26. Öğretim (Ders) sürecinde anlatım yönteminden faydalanırım.				
		27. Tartışma yönteminin temel ilkelerini (özelliklerini) açıklayabilirim.				
		28. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma yönteminden faydalanabilirim.				
		29. Öğretim (Ders) sürecinde tartışma tekniklerinden (münazara, panel vb.) faydalanabilirim.				
30. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) açıklayabilirim.						
Planlama Bilgisi	31. Aktif öğretim tekniklerini (İstasyon, Eğitsel Oyunlar, Metafor vb.) uygulayabilirim.					
	32. Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.					
	33. Öğrenme-öğretme sürecinde plan yapmanın gerekliliğini açıklayabilirim.					
	34. Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.					

Ek: Etik Kurul Kararı

FIRAT
FIRAT UNIVERSİTESİ
GİRİŞİMSİZ OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMAYANIN ADI SOYADI
19/04/2018	08	26	Prof. Dr. Bilal ÇOBAN

KARAR

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Öz Yetenekleri" konulu çalışmaya etik kurulumuzda görüşülmüş olup, çalışmanın etik kurulun onayladığına oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Dğner Ç. EK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVBÇİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda ÇİLCİ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman H HAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İzzet EMİR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVBÇİ OĞLU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. İnanç YILDIRIN (Üye)	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Nurihan BAKIRDEMİR (Üye)	Bulunmadı	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YILIZLI (Üye)	İmza

9. ÖZGEÇMİŞ

01.01.1994 tarihinde Elazığ'da doğdu. Öğrenimini sırasıyla Gazi Osman Paşa İlkokulu, Balakgazi Lisesi ve Fırat üniversitesinde tamamladı. Erasmus öğrenci değişimi programı kapsamında bir dönem Polonya Rzeszow Üniversitesinde öğrenim gördü. 2015 yılında Fırat üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Spor Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Profesyonel olarak 2011-2013 yılları arasında Türkiye Hentbol Milli Takımında uluslararası olarak resmi 28 maça çıktı. 2015 yılında İnönü üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor ABD Yüksek Lisans programını kazandı. 1 yıl sonra ise Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesine geçiş yaptı. Emre Orhan evli ve 1 çocuk babasıdır.

EMRE ORHAN
AĞUSTOS-2019