

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

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ VE SINIF
YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Hüseyin ÜNLÜ**

ANKARA-2008

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

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ VE SINIF
YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Hüseyin ÜNLÜ**

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Latif AYDOS**

ANKARA-2008

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Hüseyin ÜNLÜ'nün "BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI" başlıklı tezi 17/06/2008 tarihinde jürimiz tarafından "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Latif AYDOS

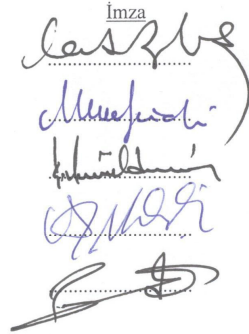
Üye : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Üye : Prof. Dr. Kadir GÖKDEMİR

Üye : Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Atilla PULUR.....

İmza



ÖNSÖZ

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmaya birçok kişinin katkısı ve yardımı olmuştur. Başta araştırmanın başarı ile tamamlanmasında, araştırmanın her aşamasında, yapıcı rehberliği ve değerli fikirleri ile destekleyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Latif Aydos'a teşekkür ederim.

Araştırma süreci içerisinde değerli görüş ve eleştirileriyle bana yol gösteren ve yardımcı olan hocalarım, Prof. Dr. Nezahat Güçlü'ye ve Yrd. Doç. Dr. Atilla Pulur'a teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar özellikle kullandığım ölçeklerin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde değerli, görüş ve önerilerini aldığım Doç. Dr. Ali Murat Sünbül'e teşekkür ederim.

Gerek bu araştırmamda gerekse farklı araştırmalarımda her zaman görüş, öneri ve yardımlarını aldığım, Dr. Necati Bozkurt, Yrd. Doç. Dr. Aykut Emre Bozdoğan, Yrd. Doç. Dr. Murat Demirbaş, İngilizce Öğretmeni Hakan Atak ve Türkçe Öğretmeni Recep Koç'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın yazımında ve dizgisinde kıymetli vakitlerinden fedakârlık yaparak yardımcı olan sevgili Ömer Koç'a da teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında göstermiş oldukları kolaylık ve yardımlardan dolayı Melik Gazi İlköğretim Okulu ve Gazi İlköğretim Okulu yöneticileri ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

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

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ VE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI

Ünlü, Hüseyin

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Latif Aydos

Haziran – 2008, 179 sayfa

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

Karşılaştırmalı İlişkisel Tarama Modelinde gerçekleşen araştırmaya 2007-2008 eğitim-öğretim yılında; Kırşehir, Aksaray, Konya, Kayseri ve Yozgat illerinde görev yapan 280 beden eğitimi öğretmeni katılmış, 262 beden eğitimi öğretmenin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın verileri, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır.

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

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

Araştırmanın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin boyutunda, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi davranışlarında anlamlı bir farklılığa rastlanırken, beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşı, hizmet içi eğitim alma, çalıştıkları okul düzeyi, okul takımlarının derece alması ve düzenli olarak spor yapma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem ve sınıf yönetimi davranışları arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmada bir diğer boyut olan; beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlik yeterliğini yüksek düzeyde algılayan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi davranışları sergiledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Yeterlik, Öğretmen Yeterliği, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Davranışı.

ABSTRACT

THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' EFFICACY AND THEIR
BEHAVIOURS ON CLASSROOM MANAGEMENT

Ünlü, Hüseyin

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

Adviser: Asst. Prof. Latif Aydos

June – 2008, 179 pages

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

The research has been carried out by Comparative Correlational Survey Model, 280 physical education teachers have attended who teach in Kırşehir, Aksaray, Konya, Kayseri and Yozgat provinces in 2007-2008 Academic Year. Feedbacks of 262 physical education teachers have been evaluated. The data of the research have been collected with "Physical Education Teachers Efficacy Scale" and "Physical Education Teachers Classroom Management Behaviors Scale".

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

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

In the dimension of physical education teachers' classroom management behaviors; it has been observed that the physical education teachers have positive classroom management behaviors. In the research, while a significant difference in the term of sexuality has been observed on physical education teachers' classroom management behaviors, it has not been observed any significant differences among their sport branches, attending in-service training, levels of school they teach in, the success of school teams they train and doing sports regularly. Besides, no relation between physical education teachers' professional experience and their behaviors on classroom management has been observed.

Another dimension of the research is between the efficacy perceptions of physical education teachers and their classroom management behaviors. From the point of this dimension; significant relations have been observed. So, physical education teachers who perceive the efficacy in a high level have carried out positive behaviors on classroom management.

Key Words: Physical Education, Physical Education Teacher, Efficacy, Teacher's Efficacy, Classroom Management, Behaviors of Classroom Management.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yeterlik Nedir?	13
2.1.1. Öğretmen Yeterliği.....	15
a. Zihinsel Süreç.....	19
b. Motivasyonel Süreç	20
c. Duyusal Süreç.....	20
d. Seçim Süreci.....	21
2.1.2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar	21
a. Temel Deneyimler	21
b. Dolaylı Yaşantılar.....	22

c. Sözel (Sosyal) İkna	22
d. Fiziksel veya Duygusal Durum	23
2.1.3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli	23
2.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar	26
2.1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri	28
2.2. SINIF YÖNETİMİ	33
2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	37
2.2.1.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	38
2.2.1.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	38
2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri	40
2.2.2.1. Tepkisel Model	40
2.2.2.2. Önlemsel Model	41
2.2.2.3. Gelişimsel Model	41
2.2.2.4. Bütünsel Model	42
2.2.3. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler	42
2.2.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları	49
2.2.4.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Yönden Düzenlenmesi	50
2.2.4.2. Plan Program Etkinlikleri	54
2.2.4.3. Zaman Yönetimi	54
2.2.4.4. İlişki Düzenlemeleri	55
2.2.4.5. Davranış Düzenlemeleri	57
2.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları	58
2.2.5.1. Otokratik Sınıf Yöneticisi	58
2.2.5.2. Demokratik Sınıf Yöneticisi	59
2.2.5.3. İlgisiz (Serbest) Sınıf Yönetimi	60
2.2.6. Beden Eğitimi Dersinde Sınıf Yönetimi	61
2.2.6.1. Beden Eğitimi Dersinde Disiplin	63
2.2.6.2. Beden Eğitimi Dersinde Etkili Sınıf Yönetimi	65
2.2.6.3. Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	69
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	72
2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	72
2.3.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarını İnceleyen Araştırmalar	78

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli	85
3.2. Evren ve Örneklem	85
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	88
3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği	89
3.3.2.1. Geçerliliğe İlişkin Bulgular	89
3.3.2.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	91
3.3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği	92
3.3.3.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	94
3.4. Veri Analiz Teknikleri	95

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Alt Problem 1

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

97

Alt Problem 2

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

108

Alt Problem 3

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?

115

Alt Problem 4

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

115

Alt Problem 5

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

120

BÖLÜM V
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	121
5.2. ÖNERİLER	142
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	164
EK 1 ARAŞTIRMA İZİNİ.....	165
EK 2 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU.....	167
EK 3 BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	170
EK 4 BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ	176
ÖZGEÇMİŞ.....	179

Tablo Numarası	TABLolar LİSTESİ	
	Tablo Adı	
		Sayfa No
Tablo 3.1.	Araştırma Örneklemine Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	87
Tablo 3.2.	Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri	94
Tablo 4.1.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Program ve İçerik Bilgisi” Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Algıları	98
Tablo 4.2.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Öğrenme - Öğretme Süreci” Yeterliklerine İlişkin Algıları	100
Tablo 4.3.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” Yeterliklerine İlişkin Algıları	103
Tablo 4.4.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenciyi Tanıma” Yeterliklerine İlişkin Algıları	104
Tablo 4.5.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Okul - Aile ve Toplum İlişkileri” Yeterliklerine İlişkin Algıları	105
Tablo 4.6.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Kişisel ve Mesleki Gelişim” Yeterliklerine İlişkin Algıları	106
Tablo 4.7.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarına İlişkin Genel Dağılım	107
Tablo 4.8.	Bayan ve Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	108
Tablo 4.9.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki	109
Tablo 4.10.	Bireysel ve Takım Sporunu Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	110
Tablo 4.11.	Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	111

Tablo 4.12.	Okul Düzeylerine Göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	112
Tablo 4.13	Çalıştırdığı Okul Takımı Derece Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	113
Tablo 4.14.	Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	114
Tablo 4.15.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları	115
Tablo 4.16.	Bayan ve Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	116
Tablo 4.17.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki	116
Tablo 4.18.	Bireysel ve Takım Spor Yapan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	117
Tablo 4.19.	Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	117
Tablo 4.20.	Okul Düzeylerine Göre Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	118
Tablo 4.21.	Çalıştırdığı Okul Takımı Derece Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	118
Tablo 4.22.	Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması	119
Tablo 4.23.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki	120

KISALTMALAR

- Agr. Ort.** : Ağırlıklı Ortalama
- ark.** : arkadaşları
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- f** : Frekans
- %** : Yüzde
- \bar{X} : Aritmetik Ortalama
- N** : Veri Sayısı
- p** : Anlamlılık Düzeyi
- r** : Korelasyon Katsayısı
- S** : Standart Sapma
- t** : t değeri (t testi için)

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda gerek bilimsel gerek teknolojik ve gerekse toplumsal açıdan çok hızlı bir gelişim yaşanmaktadır. Meydana gelen bu gelişim her alanda kendisini gösterip, fertlerin yaşamlarını da farklı boyutlarda etkilemektedir. Buna paralel olarak da fertlerin sahip olması gereken niteliklerin de değiştiği ve arttığı görülmektedir. Artan ve değişen niteliklere sahip fertlerin yetiştirilmek istenmesi, eğitim programlarının da bu doğrultuda düzenlenmesi ve bu ihtiyaçlara cevap vermesi gereksinimini de beraberinde getirmiştir. Bunun yanında fertlerin beden ve ruh sağlıklarını koruyup, sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri, çalışma yaşamının olumsuz koşullarıyla daha güçlü ve etkili bir şekilde baş etmesini sağlamak önem kazanmış, bunun da fertlerin eğitimi ile mümkün olacağı görüşü ön plana çıkmıştır.

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

İnsanların eğitim ihtiyaçları büyük ölçüde okullarda giderilir. Bu yüzden bir toplumda eğitimin pazarlandığı ve eğitim hizmetlerinin üretildiği yerler okullardır (Başaran, 1992a:12).

Eğitim s¼recinden ge¼memiř bir kimsenin kendini hi¼bir alanda tam olarak yetiştirme imkânı bulamadığı ve eğitim imkânları kısıtlı toplumların k¼lt¼rel, sosyal ve ekonomik kalkınmalarının tam olarak sağlanamayacağı d¼ř¼n¼l¼rse, okulun önemli bir sorumluluk ve değer taşıdığı rahatlıkla g¼r¼lebilir (Karak¼¼¼k, 1999:52). Okulların en önemli ve a¼ık özelliği, ¼zerinde ¼alıřtıđı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2005:33).

Okullarda y¼r¼t¼len eğitim ¼alıřmalarının amacı, bireyin sadece zihinsel gelişimine katkıda bulunma olarak algılanmamalıdır; eğitimde ama¼; bireyin bir b¼t¼n olarak gelişimini sağlamaktır (Seidentop ve ark., 1986).

¼ađdař eğitim anlayışı doğrultusunda ger¼ekleřtirilen eğitim ve ¼đretim faaliyetlerinde bireylerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de sağlanması ¼ng¼r¼lmektedir. Bireylerin gelişimlerinin bir b¼t¼n olarak ger¼ekleřtirilebilmesi i¼in okullarda ¼eřitli dersler okutulmaktadır. Beden eğitimi dersi de bu derslerden biridir.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin ama¼larına uygun (bedensel, duyusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme s¼recidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket ¼đrenme ve hareket yoluyla ¼đrenme” esas alınmaktadır. Bir başka değişle, beden eğitimi fiziksel hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001:41).

Eğitim programları i¼ersinde yer alan ve genel eğitim i¼erisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin ama¼larına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırıcı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi ¼đretmenleriyle m¼mk¼n olabileceği d¼ř¼n¼lmektedir.

¼ađdař eğitim ve ¼đretim anlayışı doğrultusunda g¼rev yapan bir beden eğitimi ¼đretmeninin sadece dersiyle ilgili ¼đretim s¼recini ger¼ekleřtiren bir kişi olmasının ¼tesinde bir takım niteliklere de sahip olması gerekir. ¼¼nk¼ ¼đrenciyle gerek okul i¼erisinde ve gerekse okul dışında s¼rekli etkileşim i¼erinde bulunan, eğitim, ¼đretim programını ve ders planını uygulayan, bu s¼reci y¼neten, hem

öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin nitelikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

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

Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, yeterlik duygusu, öğrenme sürecini izleme, değerlendirme ve ders vermedeki yeterliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri onun sınıftaki başarısını da etkiler (Güçlü, 2002:173).

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

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

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

Bandura (1997:3) yeterliği, “bireyin belli bir iŖi baŖarılı bir Ŗekilde gerekleŖtirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip baŖarılı olabileceğine yönelik inancı” olarak tanımlamıŖtır.

Bandura'nın, yeterlik algısının bireyin; a) etkinliklerinin seçimini b) güçlükler karŖısındaki sebatını c) abalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki grŖsnn birçok araŖtırmaya konu olduğu görülmektedir. AraŖtırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakla birlikte yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir iŖi baŖarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karŖılaŖtıklarında kolayca geri dnmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (AŖkar ve Umay, 2001:1).

Bir kiŖiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olarak da tanımlanan yeterlik, tüm meslekler için söz konusudur. Çünkü mesleklerin geliŖip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur. Çünkü mesleklerin geliŖip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran, 2002). Bu açıdan dŖnldđnde; yeterliğin eğitim alanında da üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olduğu ve eğitim-ğretim etkinliklerinin yürütücüleri olan öğretmenlerde ve öğretmenlik mesleğinde de yeterlik Ŗartının aranması gerekmektedir.

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

Öğretmen yeterliği; ğretmen eğitiminde önemli bir yapı haline gelmiŖ ve ğretmen yetiŖtiricileri tarafından ğretmen yeterliğinin nasıl geliŖtirileceđi, deđiŖik alanlarda hangi faktörlerin güçlü ve olumlu ğretmen yeterliğinde etkili olduğu ve hizmet öncesi öğretmenlerin yüksek yeterlik geliŖtirmesinde ğretmen eğitimi programlarının ne kadar etkili olduğu konusunda da araŖtırmalar devam etmektedir (Guskey, 1986;1989; Pajares, 1997).

Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğindeki yeterlikler konusunun Türkiye’de de çok sık gündeme gelen bir konu olduğu görülmektedir. Bu konuda YK ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve

belirlenen bu yeterliklerin artırılması amacıyla çeşitli çalışmaların yapıldığına rastlanmaktadır.

Öğretmen yeterliği, aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımını da ilgilendirmektedir (Woolfolk ve Hoy 1990; Henson, 2001a; Savran ve Çakıroğlu, 2003). Modern eğitim-öğretim anlayışı çevresinde öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama yanında sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi de öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülür (Arı ve Saban, 2000).

Sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirilerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Sarıtaş, 2005: 44).

Öğretme-öğrenme sürecinde önceden belirlenmiş amaçların öğrenci davranışına dönüştürülebilmesi için gerekli şartlardan biri de sınıfın belirlenen amaçlara ulaşabilecek biçimde yönetilmesinden geçer. Sınıfın derse hazırlanması, öğretme-öğrenme süreçlerinin belirlenmesi, amaçları gerçekleştirecek içeriğin belirlenmesi, uygun yöntem ve tekniğin işe koşulması ve somut yaşantılar sağlayacak araç ve gereçlerin belirlenmesi, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görevleri arasında yer alır. Bütün bu hazırlıklar, istenen davranışların öğrencide oluşması için gereklidir (Duman ve ark., 2004:282).

Sınıf yönetimi; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasına, fiziksel düzenlemelerin, öğretimin akışının ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir. Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir (Karip, 2007:1).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim

birbiriyle bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma, sınıf yönetiminde başarılı olanlar iyi öğretmen özelliği taşımaktadırlar (Demirel, 2004:175).

Öğretmen; bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim-öğretim görevini yürütürken, davranışları ile de onları etkilemektedir. Öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri; sınıftaki öğrenciyi etkilemekte, onun kişiliğine göre şekillenmesini sağlamaktadır. Öğretmenin davranışları, sınıf yönetiminin esasını oluşturmaktadır (Civelek, 2001:34).

Öğretmenlerin yönetim biçimleri, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Liderlik dizini kuramına göre eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim biçimleri çoğunlukla; otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak öne çıkmaktadır (Akt. Ağaoğlu, 2007:30).

İyi bir sınıf ve okul düzeninde öğrenciler; sınıf ve okul içi etkileşimlerinde, kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde, planlanan uygulama ve davranış stillerini izlerler. Kurallara katı şekilde uyulması, öğrencinin pasif olması anlamına gelmez. Bu düzende öğretmenin temel yönetim görevi, davranış düzensizliklerini cezalandırmak ya da tek tek öğrencilerin bu düzene katılmalarını arttırmak değil, sınıfı için çalışır bir sistem oluşturup bunun sürekliliğini sağlamaktır (Doyle, 1986: 394).

Olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması ve etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi beden eğitimi dersleri içinde son derece önemlidir. Beden eğitimi derslerinin derslik ortamından farklı ortamlarda gerçekleşmesi, öğrencilerin okul üniformalarından uzaklaşıp spor kıyafetleriyle doğal ve özgürce hareket etme imkânına sahip olması, zaman zaman sınıf yönetiminin bozulmasına ve ciddi disiplin problemlerine sebep olabilmektedir.

Beden eğitimi öğretmenin dersin ve öğrencilerin doğallığını ve hareket özgürlüğüne zarar vermeden, çok katı ve ağır disiplin kurallarına başvurmadan sınıfın kontrolünü sağlaması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin beden eğitimi dersinden zevk almaları önlenebileceği gibi öğrenci ve öğretmen arasında muhtemel bir çatışma ortamının oluşmasına da sebep olabilir. Beden eğitimi dersinde oluşacak

olumsuz bir sınıf ortamı öğrencileri de beden eğitimi öğretmenini de olumsuz etkileyerek beden eğitimi dersinin verimini düşürecektir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenin öğrenme ortamından uzaklaşmasına sebep olacaktır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması gerekmektedir.

Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında rol oynayan en önemli öge, kuşkusuz öğretmenin insani ve mesleki yönden sahip olduğu niteliklerdir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşımayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları göstermesi beklenemez. Öğretmen, her şeyden önce alanı ve mesleği ile ilgili gerekli yeterliğe sahip olduğuna önce kendisi inanmalıdır. Öğretmenin kendisi hakkında sahip olduğu yeterlik duygusuyla sınıf içi süreçlere ilişkin olarak sahip olduğu bilgi ve becerilerin, öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerinin başarısında önemli bir etmen olduğu ileri sürülmektedir (Turan, 2006:3). Enochs ve ark. (1995) da öğretmenlerin yeterlik duygusu ile öğrenci ve sınıfı kontrol yöneliminin birbiri ile ilişkili olduğunu belirtilmektedirler.

Öğretmenlerin yeterliği hakkında yapılan çalışmalar; genel olarak yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden öğretmenlerin özel alanlardaki yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Yılmaz ve ark., 2004a).

Öğretmenin, sınıfta ortamın fiziksel yönden düzenlenmesi, plan-program etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi boyutlarında yönetim çalışmalarında da bulunması gerekmektedir (Başar,1999:13,14).

Olumlu okul ikliminin oluşmasında öğretmenlerin bireysel, kurumsal ve çevresel rolleri bir bütün olarak işlerlik kazanırsa daha faydalı olacaktır. Öğretmenler, okul ve sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde

yol gösterici liderlerdir. Bu yönüyle onların yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarının tespit edilmesi ve bunların dile getirilmesi için ciddi araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkacak problemlere, alınacak olan mantıklı tedbirlerle beden eğitimi öğretmenlerinin iş kalitelerinin artırılması yoluna gidilmelidir. Dolayısıyla bu araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları ortaya çıkarılarak, çözüm yolları önerilecektir.

Araştırmanın bu konuda yapılacak araştırmalara da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada; öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları standardize edilmiş ölçeklerle saptanmaya çalışılmış, daha sonra da beden eğitimi öğretmenlerinin; cinsiyet, meslekî kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumu, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma ve düzenli spor yapma değişkenlerine göre çok yönlü olarak incelenmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2. Alt Problemler

Temel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

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

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Mesleki kıdemlerine,
 - c. Spor branşına,
 - d. Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
 - e. Çalıştıkları okul düzeyine,
 - f. Çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma,
 - g. Düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Mesleki kıdemlerine,
 - c. Spor branşına,
 - d. Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
 - e. Çalıştıkları okul düzeyine,
 - f. Çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma,
 - g. Düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarını tespit etmetir. Bu temel amacın yanı sıra; beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki hakkında kapsamlı bilgi ve bulgulara ulaşmaktır. Ayrıca cinsiyet, meslekî kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştığı okul türü, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma ve düzenli spor yapma gibi değişkenlerin beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ve sınıf yönetimi davranışlarına etkisini belirlemektir.

3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin, niteliğinin ve kalitesinin yükseltilmesi, öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla beden eğitimi öğretmeni adaylarına ve beden eğitimi öğretmenlerine kazandırılması ile mümkündür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıfta bulunan bütün ögeler arasında sürekli ve anlamlı bir eşgüdüm sağlayacak, öğrencide istendik davranışları geliştirecek ortamları hazırlayacak ve yönetecek bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir. Kısaca, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi için gerekli olan nitelikleri de taşıması gerekir.

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

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

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

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

4. Araştırmanın Sayıltıları

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

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a. 2007–2008 eğitim öğretim yılı,
- b. İç Anadolu bölgesinden; Aksaray, Kırşehir, Konya, Kayseri ve Yozgat illeri,
- c. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler,
- d. Bu öğretmenlerin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları ile sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

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

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyecek yeteneğe sahip olduğuna yönelik inancıdır (Ashton, 1985).

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

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

Sınıf Yönetimi: Eğitim programı ve planı, öğretim yönetimi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirecek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2005:44).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.1. Yeterlik Nedir?

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

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

Başaran ise (1992b:108,109) yeterliği, insanın bir işi yapabilmek için gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak belirtip; yeterliği oluşturan bu iki ögenin davranış için gereken düzeyde kazanıldığında, insanın davranışı yapmaya yeterli olabileceğini ileri sürmektedir.

Pajares'e göre, yeterlik, profesyonel bilginin bir parçası olarak sınıflandırmaya yönelik bir olgu ve üzerinde düşünülmesi gereken geniş bir teorinin bir bölümüdür. Yeterlik, belli bir görevi yerine getirmek için sahip olunan yeteneklerin içerik bağlamında değerlendirilmesidir (1997). Başka bir tanımda ise yeterlik; bireyin neyi veya niçin daha önce başardığı ile ilgili değil, bireyin belli durumlarda ne yapabileceğine dair geleceğe ilişkin bir inanç olarak ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, 2004:3).

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

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

Yüksek yeterliğe sahip olan bireyler zor aktiviteleri seçmelerinin yanında bu aktiviteleri gerçekleştirmek için de üst düzeyde gayret gösterirler. Ayrıca insan bulunduğu sosyal çevreyi ne kadar çok kucaklarsa hayatının gidişatını da o kadar etkiler. Güçlü insanların yeterlikleri ile ilgili inançlarına göre; ne kadar çok kariyer seçeneğini göz önünde bulundurlarsa onlar içinde o kadar ilgili olurlar, kendilerini farklı mesleki kariyerler için eğitimsel olarak daha iyi hazırlarlar ve seçtikleri kariyer basamaklarına ulaşmak için daha güçlü tutarlar (Bandura, 1997).

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

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

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

2.1.1. Öğretmen Yeterliği

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

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

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

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

Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin, sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürebileceği için eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

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

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

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

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

MEB (2001)'e göre yeterlik kavramı, “bir işi veya görevi yapabilme gücü” olarak ifade edilmektedir. Öğretmen yeterliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Bu çerçevede, her yeterliğin bir eylem ile açıklanması ön görülmüştür. Ana yeterlik ise öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde yaptığı başlıca görevleri kapsamakta benzer yeterliklerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır.

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

İlk olarak Bandura yeterlikle ilgili olarak; öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretmenlerin kişisel yeterlikleri, öğretim yeterliği, öğretmenlerin yeterlik inançları ve öğretmenlerin algılanan yeterlikleri gibi kavramları kullanmıştır (Shaughnessy, 2004: 154).

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

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

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

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

Yeterlik inancı, gelecekle ilgilidir ve kişinin özel bir durumla ilgili olarak ne yapabileceğiyle alakalıdır. Kişinin geçmişte ne yaptığı veya niçin yaptığı ile ilgilenmez. Üzerinde çok konuşulduğu için yeterlik kavramı, kimi zaman öz-benlik ve öz-saygı kavramlarıyla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin öz-benlik ve öz-saygı kavramlarının aynı kavramlar olmadığını bilmesi gerekir. Öz-benlik daha genel bir yapıya sahip olup öz hakkında birçok algılamayı ve yeterliği de içerir. Bireyin kendini başkalarının başarılarıyla kıyaslamasıyla ortaya çıkar. Buna karşın öz saygı ise yapılan herhangi bir işte karşılaştırmaya gerek duymadan bireyin kendisinin bir işi yapabilmesidir. Başkalarının başarısı veya başarısızlığı önemli değildir. Birey kendisinin başarabilme yetisine odaklanır (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Öz-saygı ile öz-yeterlik karşılaştırıldığında ise öz-yeterlik, kişisel yeteneklerin yargılanması ile ilgilenirken, öz-saygı da öz-değerlerin yargılanması ile ilgilenir. Öz-yeterlik ile öz-saygı arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bireyin herhangi bir alanda kendini çok yeterli hissetmesi mümkün olabilir, ancak kendini

yeterli hisseden bir birey bariz bir öz saygıya sahip olmayabilir, aynı durum tersi yönde de olabilir, öz-saygı düzeyi yüksek olan bir birey kendini yeterli hissedemeyebilir (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse, herhangi bir kişinin şarkı söyleme konusunda çok az bir yeterliği bulunmaktadır, bu kişinin öz saygısı bundan etkilenmez. Bunun nedeni büyük bir ihtimalle kişinin hayatı boyunca şarkı söylemeye gereksinim duymamasıdır. Buna karşın, herhangi bir kişinin öğretme konusundaki yeterliğinin birkaç kötü tecrübe sonunda düşmesiyle, kişinin öz-saygısı da olumsuz yönde etkilenir. Örneklerden hareketle yeterliğin olaya bağlı olduğu durumu çıkarılabilir. Herhangi bir alanda bireyin öğrenmesinin zor olması veya ortaya çıkan başarısızlık diğer alanlarda da başarısız olunacağı anlamına gelmez. Bir öğrencinin geometri dersinde başarısız olurken, cebirde başarılı olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin, başarılı ya da başarısız düşüncesinin oluşmasını engellemekte ve bu da öğretmenlerin kendilerini sınıf ortamında rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Woolfolk Hoy, 2004: 3, 4).

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

a. Zihinsel Süreç

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

Düşük yeterlik düzeyinde olan bireylerin başarılı olmak için gayret göstermedikleri ve kendi alanlarında başarısızlık korkusu içerisinde oldukları

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

b. Motivasyonel Süreç

Yeterlik inancı motivasyonun düzenlemesinde anahtar bir role sahiptir. Kişinin kendini motive etmesi çoğunlukla zihinsel olarak gerçekleşir. Herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yeni hedefler belirlemesi için motivasyonun varlığı şarttır. Bir çok motivasyon formu bilişsel olarak üretilmiş ve kişinin kendi yeteneği ile ilgili önceden düzenlenmiş öngörülerine dayanmaktadır. Bandura'ya göre motivasyon, hedeflere ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlıkta incelenir. Bunlar; 1- kişinin performansından kaynaklanan kişisel doyum ve doyumsuzluk tepkisi, 2- hedefe ulaşmak için kaynaklanan yeterlik algısı ve 3- kişinin gelişimini gerçekleştirmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden ayarlanmasıdır (Bandura, 1994: 4).

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

c. Duyusal Süreç

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

d. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterli düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri, ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan kaçınılmaktadırlar. Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir (Bandura, 1994:7).

2.1.2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar

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

a. Temel Deneyimler

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

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

Kişinin uğraşlarında gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarılar ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar göstermeye güdülemektedir (Yılmaz ve ark., 20004a).

b. Dolaylı Yaşantılar

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

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

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

c. Sözel (Sosyal) İkna

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

Kişiler yeterlik inançlarını başkalarından aldıkları sözel iknalar sonunda oluşturur ve geliştirirler. Bu iknalar başkalarının sağladığı yargıları içerir. Ancak temel deneyimler ve dolaylı yaşantılardan daha zayıf bir kaynaktır ve ikna etme

görevini yüklenen kişi, yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Zeldin ve Pajares, 1997; Pajares, 1997).

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

d. Fiziksel veya Duygusal Durum

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

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

2.1.3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli

Öğretmen yeterliğinin yapısı, uzun yıllardır araştırılan bir konu olmuş ve basit uzun kavramdan çok boyutlu bir yapı haline gelmiştir. Öğretmen yeterliği ile ilgili

yapılan araştırmaların çoğunun iki teorik zemin; (1) Rotter'in Sosyal Öğrenme Teorisi (1966) ve (2) Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi (1977) üzerine kurulduğu görölmektedir (Tagger, 2006).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Rotter'in Sosyal Öğrenme Teorisi'nin içsel kontrole karşı dışsal kontrolüne dayanmaktadır (Tschannen – Moran ve ark., 1998). Bu yapıya dayanarak öğretmen yeterliği konusunda ilk olarak Rand Cooperation tarafından öğretmenlerin kontrol eğilimlerini ölçmek amacıyla iki maddelik bir ölçek geliştirildi (Armor ve ark., 1976). Rand Cooperation yeterliği, “öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileyecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inanç” olarak tanımlamıştır (Berman ve ark., 1977). Rand Coperaiton tarafından yapılan çalışmada hangi tip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını ne derece etkileyebileceği veya kontrol edebileceği belirlenmeye çalışılmıştır (akt. Tschannen – Moran ve ark., 1998).

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

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

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

Tschannen – Moran ve Woolfolk Hoy (2001), yüksek yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğretim yapmaya istekli ve eğilimli oldukları, üst düzeyde planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları ve öğrencilerine daha çok ilgi gösterdikleri görölmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin, yeni fikirlere ve gelişmelere açık oldukları ve yeni öğretim stratejilerini öğrencileriyle uygulama eğiliminde

olduklarını aktarmaktadır. Rand Cooperation dışında da öğretmen yeterliği konusunda ciddi araştırmalar yapıldığı ve önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların dayandığı bir diğer model ise Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi ve bu yapı içerisindeki öğretmen yeterlikleri yapısıdır. Bandura'nın yapısına dayanarak Ashton ve Webb (1982, 1986), Rand Cooperation çalışmalarının ışığında geliştirilen bu iki maddeyi kullanarak öğretmen yeterliğinin iki boyutunu değerlendirmede kullanılacak çok boyutlu bir öğretmen yeterliği ölçeği geliştirmek için bir araya gelen ilk araştırmacılarıdır (Armor ve ark.,1976; Berman ve ark., 1977; akt. Savran ve Çakıroğlu, 2003).

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

Bandura'nın yeterlik yapısının alana özgü kısmını pekiştirmek amacıyla Riggs ve Enochs (1990) fen öğretimi yeterliğini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirdiler. Fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri bu ölçeğin iki versiyonu vardı. Bunlardan birincisi hizmet öncesi öğretmenler (öğretmen adayları) için diğeri ise görevde olan öğretmenler içindi. Bu ölçekte, Gibson ve Dembo'nun ölçeği gibi iki boyutluydu ve birbirleriyle tutarlılık gösteriyorlardı. Boyutlardan biri, fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimindeki

yeteneklerine dair inançlarını yansıtan “Fen Öğretimi Yeterliği İnancı Ölçeği” ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerinin etkili bir öğretimle arttırılabileceğine dair ilköğretim okulu fen bilgisi öğretmenlerinin inançlarını yansıtan “Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği”dir (Savran ve Çakıroğlu, 2003).

İlerleyen yıllarda yeterliğin, öğretmen eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yapı haline gelmesi, öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliştirilmesi yoluna gidilmesi, ilgili araştırmaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Özellikle yeterlik yapısının alana özgü hali, farklı alanlardaki yeterliklerin tespit edilmesi gereksinimi ortaya çıkarmıştır.

2.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

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

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

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

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi.

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

Yapılan seminer çalışmasının sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir. Yapılan bu çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2006);

- a. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- b. Öğrenciyi Tanıma,
- c. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- e. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

- f. Program ve İçerik Bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir.

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

2.1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri

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

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

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

Pehlivan (1998:8) nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirme genel öğretmen yetiştirme politikalarından ve öğretmen yetiştirme biçimlerinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini belirtmektedir.

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

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

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

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

Beden eğitimi öğretmenliği, eğitim öğretim sürecindeki görevlerin yanı sıra birçok görev ve sorumluluğu beraberinde getirmesi nedeniyle zorluklar içeren bir meslek olarak algılanabilir. Beden eğitimi öğretmenleri, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001:17).

Beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri Lumkin (1990); konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket

analizi yapabilme, organizasyon becerisine sahip olma, iletişim becerisine sahip olma, istekli olma, karşılıklı sevgi ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip olma, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme ve öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilmeyi saymaktadır (Akt.Demirhan, 2002a:89).

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

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

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
- Kendini kontrol etme,
- Ders işlerken sportmen olma,
- İyi bir görüntüye sahip olma,
- Öğrencileri her konuda anlama,
- İnsan ilişkilerinde iyi olma,
- Eleştiriye açık olma,
- Sabırlı olma,
- Espri anlayışına sahip olma,
- Kendine güveni olma
- İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma,
- Spor yapmaya istek uyandırma,
- Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
- Özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme,
- Öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma,
- Dersi ilginç hale getirme,
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
- Öğrenci görüşlerine açık olma,
- Doğaçlama (kendiliğinden konu veya espri yaratma) yeteneğine sahip olma,

Geniş bakış açısına sahip olma,
 Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
 Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
 Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
 Öğrenci düzeyine uygun ders işleme olarak belirtilmektedir.

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

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi gerekir.

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

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

- 1- Spor mevzuatını, yarışma ve oyun kurallarını bilir,
- 2- Sporcu sağlığı ve spor güvenliğini bilir,
- 3- Temel motorik özellikleri geliştirir,
- 4- Psiko-sosyal becerileri geliştirir,
- 5- Spor yapma bilincini ve spor kültürünü geliştirir,

6- Milli duyguları geliştirir,

7- Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir,

olmak üzere 7 yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik altında toplanmıştır.

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

- Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterlikleri belirlenirken belirlenen yeterliklerin sadece beden eğitimi ve spor branşını içermesine dikkat edildiyse de bazı yeterlik alanları diğer branşlarla örtüşebilir.
- Yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alındı.
- Belirlenen yeterliklerin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerden beklenen davranışları içerdiği,
- Yeterliklerin sınıf seviyesine göre belirlenmediği, çünkü beden eğitimi programında içerik açısından sınıf seviyelerine göre büyük farklılıkların bulunmadığı, sadece öğretmenin uygulayacağı alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği,
- Yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden özellikle deneyimlerinden faydalanılmıştır.

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

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

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

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

Çağdaş eğitim-öğretim anlayışı doğrultusunda görevini yapan bir öğretmenin öğretim görevini yerine getirmesinin yanı sıra; öğretim yaptığı sınıfın yönetimini ve organizasyonunu sağlaması da sorumlulukları arasında yer almaktadır.

2.2. SINIF YÖNETİMİ

Okullarda öğrenci-öğretmen etkileşiminin en yoğun yaşandığı, eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştiği alanların en başında sınıflar gelmektedir. Sınıflar öğretim ile ilgili içeriğin öğrenciye sunulduğu, bunun yanında sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, kişinin yaşadığı toplumla bütünleştiği ve istenilen davranışların kazandırıldığı bir merkez olarak ele alınabilir.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Sınıf yönetimi de içinde bulunduğu eğitim yönetimi ve okul yönetiminden bağımsız olarak düşünülemez. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar,1999; Taymaz, 2003:20).

Oğuzkan (1993:132) sınıfı, belli bir yerde toplanarak, bir veya birkaç öğretmenin gözetim ve yönetimi altında ders gören öğrenci kümesi olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkan'ın yaptığı tanımdan sınıfta yönetim işinin öğretmen tarafından gerçekleştiği ve sınıfın öğretmen tarafından yönetilmesi gereken bir yapıya sahip olduğu anlamı çıkarılabilir. Sınıf yönetimiyle ilgili öğretmelerin birçok sorumluluğu bulunmaktadır.

Sınıf yönetimiyle ilgili kaynaklar genellikle öğretmenlerin disiplinle alakalı rollerinden bahsetmektedir. Bunun yanında yine bu kaynaklarda öğretmenlerin sahip olması gereken roller üzerinde durulmakla beraber öğretmenlerin bu rollerin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu roller, içerikle ilgili bilgiyi ve öğrenme problemlerini tanımlayacak beceriye sahip olmak, öğretim ortamındaki nesnelerin düzenlenmesi, öğrenciye yardımcı olmak, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılaması ve öğrencilerin becerilerinin değerlendirilmesi gibi bir takım özel bilgi ve becerileri de beraberinde getirmektedir. Tüm bu rol ve rollerin gerektirdiği davranışların yanı sıra öğretmenlerin sınıfın sosyal yapısıyla da ilgilenmesi gerekir. Bu da sınıf yönetimi ve organizasyonunu içermektedir (Lemlech, 1988:1).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde, hedeflenen davranışların kazandırılması, bu davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanmasına ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak için öğretmenin davranışlarının ve sınıfın düzenlenmesi olarak ele alınabilir.

Sınıf yönetimi genellikle, öğrencilerin meşgul edilmesini, onların işbirliğini ortaya çıkarmayı ve düzeni sağlamak için öğretmenin davranışlarını içerir (Emmer ve Stough, 2001).

Öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Ancak öğretmen bu temel görevini yerine getirirken, derslere devam etmeyenleri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi bazı akademik olmayan işlerle de uğraşmak zorundadır. Sınıfta bu tür işlerin

düzenlenmesi sınıf yönetimi olarak kabul edilmektedir (Brown ve ark.,1982; İpşir, 2002).

Sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2006:2). “Öğretim ve yönetim her ikisi de sınıfta başarılı olmak için kritik bir öneme sahiptir” (Lemlech,1988:2).

Sınıf yönetimi ile ilgili literatürde birçok tanım yer almaktadır (Doyle, 1986; Lemlech, 1988; Erdoğan, 2001; Celep, 2004). Bu tanımlardan; Erdoğan (2001:11,12) sınıf yönetimini, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi olarak belirtmiş ve sınıf yönetiminin belirli amaçların gerçekleşmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim, değerlendirme gibi fonksiyonlarına ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlamıştır.

Celep (2004:1) sınıf yönetimini; “sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri esgüdümleyerek eyleme geçme süreci” olarak belirtmiş.

Doyle (1986) ise “içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesini” sınıf yönetimi olarak tanımlamaktadır.

Lemlech (1988:3)’e göre ise; sınıf yönetimi, müfredatın planlanması, kaynakların ve izlenecek yolun belirlenmesi, verimliliği en üst düzeye çıkarmak amacıyla çevrenin düzenlenmesi, öğrencilerin ilerlemesini gözlemek, meydana gelebilecek muhtemel problemleri önceden görmesi ve önlem almasını da içine alarak sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesidir.

Tanımlar incelendiğinde, sınıf yönetiminin farklı boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak sınıf yönetimini kapsamlı bir biçimde tanımlamak gerekirse, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını

düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Kısaca sınıf yönetimi öğretim etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm etkinlik ve düzenlemelerle ilgilenir (Erden, 2003:18).

Başarılı öğretmenlerin sınıfları genellikle sihirli bir değnek değmiş gibi görünür ve öğrenciler bir aktiviteden başka bir aktiviteye geçerken, aktivitelere katılmak konusunda, görev ve sorumluluk almakta daha istekli olurlar (Lemlech,1988:3).

Lemlech (1988:6)' e göre etkili sınıf yöneticileri;

- Sınıfta uyulacak kuralları ve standartları belirlerler, bunları öğrencilere bildirirler,
- Öğrencilerin kurallar ve standartlarla ilgili şikâyetlerini dinlerler, öğrencilerin bunları anlaması ve pekiştirmesi için yardımcı olurlar,
- Öğretimi planlar, öğrencilerin materyallerle ilgili ihtiyaçlarını önceden kestirirler, öğrencilere yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin gelişimlerini inceleyerek sorumluluklarını, öz değerlendirme ve öz kontrol becerilerini geliştirmelerini sağlarlar,
- Öğrencilerin görevlerini ve öğrenme deneyimlerini analiz ederek, ayıracağı zamanı, kısıtlamaları önceden belirlerler.

Sınıf yönetiminin amacı, öğretmenin eğitim programına uygun olarak planlandığı hedef davranışların, bireysel ayrılıklara göre gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bunun için sınıfın yönetmeni olan öğretmen, öğretimi planlar; öğretime gereken kaynakları örgütler; öğrencilerin ve öğrenci kümelerinin arasında eş güdümü sağlar; kendisi ile öğrencileri arasında ve öğrencilerin birbirleri arasında iletişimi gerçekleştirir; öğretim etkinliklerini ve öğrencilerin öğrenmelerini denetler; öğrencilerin öğrenme edimlerini ölçer ve değerlendirir. Kısaca öğretmen sınıfının öğretim ve yönetim sorunlarını çözer ve karşılaştığı öğrenme sorunlarının çözümlerine kılavuzluk eder (Başaran, 2005:354).

Sanford ve Emmer (1988)'e göre sınıf yönetimi becerisi kabaca dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar (Türnüklü, 2004);

- Öğretimin yönetilmesi,
- Sınıf prosedürü ve rutin işler,
- Sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu ve
- Öğrenci davranışlarının yönetilmesidir.

Önceleri sınıf yönetiminin, okulda ve sınıfta istenmeyen davranışın kontrolüne disiplin kullanımı üzerine yoğunlaştığı belirtilmektedir. Bu uygulama, işler gibi görülmekteydi. Bu yaklaşımda öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıf disiplinine ayırıyor, sınıf problemlerini çözmekle uğraşiyor, sık sık derslerini kesip sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili konuşmalar yapmak zorunda kalıyorlardı. Zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu öğretme süreçlerinden çok öğrencilerin davranışlarını kontrole harcıyorlardı ve bu yüzden öğrencilerin akademik başarıları konusunda onlara fazla yardımcı olamıyorlardı. Öğrencilerin etkin olduğu modern eğitim sistemlerinin uygulandığı okullardaki öğretmenler bile yeterli öğretme zamanı bulamadıklarından yakınıyorlardı (Tertemiz, 2006:68).

Günümüzde ise sınıf yönetimine daha geniş bir çerçevede bakılmaktadır. Yalnızca öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında değil, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Araştırmalar, etkili sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha çok zaman harcarken, öğrenme dışındaki davranışlarda azalma olmaktadır. Çünkü etkili sınıfta tüm etkinlikler amaçlıdır, düzenlidir ve disiplinli bir ortamda gerçekleştirilir (Tertemiz, 2006:68).

2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıfta öğrenme için olumlu bir sınıf ortamının olması, sınıfın etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesinin bir bakıma öğretmenin izlediği sınıf yönetimi yaklaşımıyla alakalı olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminin merkezinde yer alan iki etkin öge; öğretmen ve öğrenci, sınıf yönetimi yaklaşımının belirleyicisidir. Bu iki etkin öğeden öğretmenin merkezde olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel

yaklaşımı yansıtırken, öğrencinin etkin olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı ise çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır.

2.2.1.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Bu yaklaşımın merkezinde öğretmen yer almaktadır. Öğretmen istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır. Geleneksel anlayışla gerçekleştirilen sınıf yönetiminde öğretmen, tasarlayıp hazırladığı bir takım sınıf içi davranış kurallarına öğrencilerin baş eğmelerini ve bu kuralları harfiyen yerine getirmelerini bekler (Saban, 2000; Erdoğan, 2001:26).

İletişim genellikle öğretmenden öğrenciyedir. Sınıf içi kurallar oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında öğrenci fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar, öğrenciden de bu kurallara sorgusuz sualsiz uymasını bekler. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozukluğu göstereceklerdir. Bu defa öğretmen davranış bozukluğu gösteren öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır (Doğan Burç, 2006:26).

Sonuç olarak, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi, hem öğrenciler hem de öğretmen için çekilmez bir yük haline getirir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, insan doğasına ilişkin kötümser ön yargıları referans olarak alır. Dolayısıyla sınıfta disiplinin sağlanması için, otoriter yöntemlerin uygulanması gerektiği şeklindeki kalıp yargılara dayanır bu da durumu daha çok güçleştirir (Aydın, 2006:4).

2.2.1.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, “geleneksel anlayış yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl model, katılımcı ve esnek yapılandırılmış yaklaşımdır” (Aydın, 2006:4).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezindeki öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşmenin

önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasında, güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlılık yer almaktadır (Aykekin, 2006:94,95).

Öğrenciyi merkeze alan öğretimde, öğrenci risk almaya hazırdır. Öğrencinin risk alması demek karar vermeye ortak olması, araştırması, üretmesi ve paylaşmasıdır. Öğretmenin yol göstermesi ise modellik etmesi, öğretmesi, ilgilenmesi ve koruyucu olmasıdır. Demokratik sınıf ortamında ise sınıf içerisindeki hareketlerde serbestlik, güdüleme, yönlendirme, söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir (Akyol, 2006:248).

Sınıfını çağdaş yönetim anlayışına göre yöneten ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri, Aytekin (2006: 95-101) şu şekilde sıralanmıştır;

- Güvenilir kişiliği olmalıdır.
- İnsan sevgisi ile dolu olmalıdır.
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olmaktır
- Öğrencilerin eğitim hakkına sahip olduğunun bilincinde olmaktır.
- İnsan haklarına demokrasi ilkelerine saygılıdır.
- Tehdit ve korku yatırımı yerine, sevgi ve saygı yaptırım kullanılmalıdır.
- İyi iletişim kurmalıdır.
- Eğitim sürecini düzenleyen kurallarda değişimi kabullenmelidir.
- Öğrencilere değer vermelidir.
- Çifte standartlardan kaçınmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf içinde hakları bulunduğunu kabul etmelidir.
- Disiplinle ilgili kurallar geliştirebilmelidir.
- Disiplinle ilgili geliştirdiği kuralları uygulayabilmelidir.

Sınıf yönetiminde öğretmenin seçtiği sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede etkili, faydalı ve uygulaması kolay, farklı öğrenme durumlarına uyarlanabilen ve öğretmenin öğretim programına uygun olması gerekir. Bir başka deyişle; öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımının; etkili, faydalı, uyarlanabilir ve öğretime uygun olması gerekir (Kameenui ve Darch, 1995:20).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirilmek durumundadır. Her etkinliğin amacına uygun olarak yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modellerini gerektirir (Sarıtaş, 2005:48).

Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim alanında gözlenen değişiklikler doğrultusunda sınıf yönetimi alanında da değişik modellerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu modeller tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sınıf yönetimi modelleri olarak dört başlık altında toplanabilir. Bu modeller incelendiğinde;

- Baskıcılıktan → demokratikliğe
- Şekil yönelimlikten → amaç yönelimliğe
- Öğretmen merkezlikten → öğrenci merkezliliğe doğru bir gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini bilmesi ve öğrencilerle ilişkilerinde, özellikle sınıfta istenmeyen davranışları önlenmede gerektiği gibi uygulayabilmesi gerekir (Ağaoğlu, 2007:16).

2.2.2.1. Tepkisel Model

İstenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Amacı istenmeyen durum ya da davranışların değiştirilmesidir. Bu modelde, istenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın caydırıcı gücünden yararlanır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştiricilerle önlenmesi esastır. İstenmek isteyen sonuç mutlaka bir tepki görür (Sarıtaş, 2005: 48,49)

Tepkisel model için sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. İşleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Bu modele sık sık başvuran öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yölerinden birisi olarak

her tepkinin bir karşı tepki doğurması gösterilebilir. Ancak istenmeyen bir davranış ve sonuç olmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 1999:15).

2.2.2.2. Önlemsel Model

İstenmeyen davranışı ve sonucu oluşmadan önleme ilkesine dayanır. Amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi oluşturmaktır. Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortamlar, plan ve programlar, kurallar dahil her şey bu anlayışla ele alınır. Önlemler bireyler değil, sınıfın tümü dikkate alınarak oluşturulur (Saritaş,2005:49). Bu modelde, öğretmenin aşırı önlemleri ve öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları ya da okul dışı yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusu olabilir (Ağaoğlu, 2007:17).

Önlemsel modelde sınıfta istenmeyen davranışa imkân vermeyen bir sosyal sistemin meydana getirilmesi düşünülmektedir. Model işlevsel bir şekilde kullanılırsa tepkisel modele başvurmaya gerek duyulmaz (Saritaş, 2005:49).

2.2.2.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin, fiziksel ve ruhsal gelişim düzeylerine uygun bir şekilde hareket ederek gerçekleştirilen bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenciler bedensel ve ruhsal gelişimlerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilir. Modeli sadece öğretmen davranışı ile sınırlamamak gerekir. Konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeylerine uygun bir eğitim ve öğretim gerçekleşirse, sınıf bu modele göre yönetilmiş olur (Erdoğan, 2001:27).

Jacobsen 'in bu modeli dört basamakta ele aldığı görülmektedir. Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren nasıl öğrenci olunacağına öğrenildiği zamandır. Öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, on-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaş arasıdır. Öğrenciler zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetişkinlik

görüntüsü veririler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun yanında arkadaşlarının beğenisini kazabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenini ararlar. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlar, sosyalleşir, akıllanırlar ve yönetim sorunları azalır. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği on iki yaş dolayı öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllarıdır (akt. Başar, 1999:16)

2.2.2.4. Bütünsel Model

Sınıfta, sınıf yönetimini etkileyen öğelerin hepsinin dikkate alınmasını ön gören bir modeldir. “Duruma göre tepkisel, önlemsel olunan veya duruma göre karşıdaki kişilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir modeldir” (Erdoğan, 2001:28).

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik vermeye, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmesinin nedenlerini oradan kaldırma vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencilerin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetimi sistem modeli denebilir (Başar, 1999:16)

2.2.3. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına yönelik etkinlikleri tanımlamaktadır. Ancak, gerçekleştirilmesi istenen davranışın kazandırılmasında tek başına sınıf ve onun yönetimi yeterli olmayabilir. Bu bağlamda sınıfı yönetmek, eğitimi etkileyen değişkenleri tanımayı da gerektirmektedir (Aydın, 2006:15).

Etkili bir sınıf yönetiminin en kritik ve önemli ögesi öğretmedir. Çünkü öğretmen sınıf yönetimi üzerinde etkili olan diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir nevi belirleyicisidir (Başar, 1999:18).

Bunun yanında sınıf yönetimine etki eden diğer değişkenler; çevre (yakın çevre, uzak çevre), aile, okul, öğretmen, öğrenci, okul, program, sınıf ortamı ve eğitim yönetimi olarak sıralanabilir (Aydın,2006:15).

a. Çevre (Yakın Çevre, Uzak Çevre)

Her okul belli bir toplumsal çevrede yer alır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, siyasi, demografik vb. bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi olarak tanımlanabilir. Okul da içinde yer bulunduğu toplumun gerçekliğini tanımalıdır (Aydın, 2006:25).

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir. Yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak ele alınmaktadır. Bunlar; sınıf, okul, aile, boş zaman gelişme alanlarıdır. Uzak çevre ise onu zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır. Birey ve kurumların etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir. Okul ve öğretmenden beklenen, sınıf ve okulun mümkün olduğu kadar uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır (Başar, 1999:19).

Okul ve sınıf, çevrenin önemli bir parçasıdır ve bu sebepten dolayı sınıfta yaşanan sorunlar çevrenin bir uzantısı olarak düşünülebilir (Erdoğan, 2001:30). Okul ve öğretmenden beklenen, sınıf ve okulun mümkün olduğu kadar uzak çevresini etkileyebilmesidir (Başar, 1999:19).

b. Aile

Aile toplumun temel niteliklerini yansıtan en küçük birimdir. Çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailesinin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar ve çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirerek özerkleşmesi de ailenin

tutumuna bağlıdır. Çocuk kendine yetmeyi, paylaşmayı, yaşama etkin biçimde katılmayı, barışçı ve uyumlu bir davranış örüntüsü geliştirmeyi ailede öğrenir. Okul çağına gelmiş çocukların kişilik yapıları, önemli ölçüde aile ortamında şekillenmiştir (Aydın, 2006: 22).

Tembel-çalışkan, doğru-yalancı, pısrık-girişken, bencil-diğercil gibi benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir ve çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi ise oldukça zordur. Uygun çözüm ise önceden aileyi etkilemektir (Başar, 1999:21).

Çocuk, okulla tanıştığında yeni bir ortama girer; böylece aile ve okulun mecburi etkileşimi başlamış olur. Okul-aile etkileşimindeki uyum ve başarı öğrencinin eğitime ve eğitim yaşamına olumlu bir şekilde yansır.

“Ailenin sosyokültürel ve ekonomik durumu, büyüklüğü, üyeleri arasındaki ilişkiler, ne tür bir çevreye sahip olduğu ve eğitim durumu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir” (Erdoğan, 2001:30).

Aile içindeki baskı, şiddet ve çatışmalar da çocuğun davranışlarını dolayısıyla sınıf yönetimini etkileyebilir.

Öğrenci, kendi sınıfına ailesinin kültürünü, değerlerini, problemlerini taşır. Öğretmen sınıfındaki öğrencilerinin hiçbirinin diğerinin aynısı olmadığını, anne-babanın da sınıfta öğretmenin ilgilenmesi gerek tek çocuğun kendi çocukları olmadığını bilmesi gerekir. Aile, çocuğun yanında öğretmeni eleştirmemeli, çocuğun öğretmene karşı olan güvenini sarsmamalıdır. Aile, çocuğun öğretmene yönelik eleştirilerini dinlemeli ve gerekiyorsa tarafsız bir değerlendirme yapabilmesi için çocuğa yardımcı olmalıdır (Dönmez, 2006:22).

c. Okul

Birey; aile üyeleriyle, sosyal çevresiyle, akran gruplarıyla ve kitle iletişim araçları ile etkileşimde bulunurken birçok davranışı öğrenir ve yapar. Ancak bu öğrenmeler belli bir plan ve program dâhilinde değil, gelişigüze'dir. Birey bu etkileşimleri esnasında toplumca onaylanmayan istenmedik davranışların yanı sıra, argo konuşma, sigara içme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma gibi toplumca

onaylanmayan istenmedik davranışları da öğrenebilir, yapabilir. Oysa bilgi üretimi ve birikiminin hızla arttığı, uzmanlaşmanın önem kazandığı çağdaş toplumlarda bireylerin belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak okullar ile mümkün olabilmektedir (Akar, 2007:94).

Okullarda eğitim planlıdır ve belli amaçlara göre önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Okulun açılışından kapanışına kadar yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ve çalışmalar saatlere göre hazırlanmış ve düzenlenmiştir (Fidan, 1996:7).

Sınıfta içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziksel ve psikolojik yapısı, sınıf yönetimini etkiler. Esasen okul yönetimi, sınıf yönetiminin üst sistemidir. Doğal olarak okul ve sınıf birbirinden ayrı düşünülmecek niteliklere sahiptir. Bu bağlamda okulda egemen olan yönetim anlayışı ve bu anlayışın temelini oluşturulan örgüt kültürü sınıf yönetimine de yansır (Aydın, 2006:20)

Okulda egemen olan yönetim anlayışı; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul personelinin tutumları, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı ve eğitim politikalarının niteliği gibi bir takım değişkenlerin etkileşimi ile oluşur. Diğer yandan okul yönetimi, ülkede egemen olan kamu yönetimi anlayışından ve ana kaynak oluşturan toplumsal kültür tarafından da etkilenir (Akar, 2007:94).

Okulun öğrenci sayısı, fiziki yapısı, parasal kaynakları, okuldaki yönetim anlayışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda sınıflar kalabalık olacak ve sınıf yönetimi konusunda geleneksel anlayış hâkim olacaktır. Dersler öğretmen merkezli yürütülmek zorunda kalacaktır. Ayrıca parasal kaynaklar açısından sıkıntılı olmayan okullarda öğretmen ders araç ve gereçleri konusunda sorun yaşamayacak ve bu durum öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Ayrıca fiziki ortam iyi düzenleneceği için öğrenciler daha verimli çalışacaklardır (Çalık, 2006:6).

Sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü okulda imkan ve fırsatların oluşturulması, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin

kalitesine göre değişir ve bu kalite de sınıf yönetimine yansır (Başar, 1999:27). Sınıf yönetiminin önemli bir değişkeni de öğretmendir.

d. Öğretmen

Öğretmen sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine dikkat eden bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengini sağlayan bir orkestra şefi gibidir (Jones ve Jones,1984; Aydın 2006:16).

Öğretmenin nitelikleri çevresinde sınıfta sergilediği davranışlar öğrencileri çok yönlü ve yakından etkiler. Genellikle olumlu etkilemenin yanında birçok nedenden dolayı öğretmen öğrencileri istenmeyen davranışlara da yöneltebilir. Öğretmenler bu davranışları bilinçli olarak öğrencileri incitmek için değil, daha çok kişisel, mesleki eğitim ve ortamlara ilişkin eksiklerden dolayı yaparlar (Saritaş 2005:73,74).

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi etmenler sınıf yönetimi üzerinde etkili olabilmektedir. Bunun yanında öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayışı ve onlardan beklentileri de aynı şekilde etkili olabilmektedir (Erdoğan, 2001:29).

Öğretmen sınıf kültürü ve ikliminin oluşturulmasında önemli bir ögedir. Davranış bilimleri öğretmenin tutum ve davranışlarından öğrencilerin etkilendiğini göstermektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığı ve nasıl yaptığı ile ilgilenir. Bu açıdan davranışların gerçekleştiği ortam önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretmen en azından eğitsel amaçlara ulaşmayı sağlayacak verimliliğe katkıda bulunabilecek bir sınıf iklimi ister. Temel eğitim yıllarında öğrenciler öğretmenden daha çok etkilenir, öğretmeni daha çok model alırlar. Bu nedenle öğretmenin çalışkanlığı, özenli ve düzenli olması, öğrenci davranışlarını ve sınıfın öğrenme ortamını da etkiler. Öğretmen, sınıf iklimini öğretim için uygun hale getirmek ve bu iklimi sürdürmek için öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, tehdit, korku ve kaygının olmadığı bir ortam oluşturmalıdır (Dönmez, 2006:19).

e. Öğrenci

Öğrenci kavramı, eğitim ve öğretim sürecindeki insanın, bireyin adıdır. Öğrenci kavramının içeriğinde, sadece öğrenen ya da bilgilenen bir kişi olma özelliği değil, genel anlamda, eğitilmek istenen bir kişi olma özelliği vardır. Bu anlamıyla, öğrenci, eğitim süreci içinde, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı sonucunda bireysel, duygusal, devinışsel davranışlar yanında, törel davranışlarının da amaçlı ve olumlu yönde değiştirilmesi istenen kişidir (Topses, 2006:13).

“Sınıf yönetiminin öğrencilerin özellikleriyle de ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri; başarı ve ruhsal durumu gibi özellikleri de sınıf yönetimini etkiler” (Erdoğan, 2001:29)

Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir. Sınıfta öğrencinin gizli güçlerini olabildiğince geliştirmek için, uygun yöntem ve teknikleri kullanmak öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Her öğrenci kendi iç dünyası ve özneliği içinde eşsiz bir bütünlüktür. Dolayısıyla öğrencinin, çalışkan, tembel, yaramaz, uslu şeklinde kategorize edilmesi insanın psikolojik gerçekliğiyle bağdaşmaz. Sınıfta öğrencinin mutlu olması sürece etkin katılımı ile sağlanır (Aydın, 2006:16)

Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesi için, öğretmenin, eğitim ortamını düzenlemesinin yanı sıra program içeriklerinin ve amaçlarının belirlenmesinde öğrencilerin beklentilerine ve görüşlerine yer vermeli ve bunlara uygun davranmalıdır (Aydın, 2006: 17).

f. Program

Okullarda eğitim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlardan birisi programdır. “Program belirli öğrencilere, belli zaman diliminde yetiştirmeyi amaçlayan düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 1991:14).

Okulda öğrencilere istenilen eğitsel davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Amaç, içerik eğitim

durumları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir eşgüdüm sağlamayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermeyen, işlevsel olmayan esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaz (Sarıtaş 2005:76).

Okullarda öğretmenlerin, eğitim-öğretim etkinliklerini belli bir program dâhilinde gerçekleştirmelerinin yasal bir zorunluluğu olmasının yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha işlevsel olması açısından da önemlidir. İyi hazırlanmış bir eğitim programı, sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi açısından da faydalı olacaktır.

g. Sınıf Ortamı

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Bu yönüyle ortam bir mekânı diğerinden ayıran içsel özelliklerin tamamıdır denilebilir. Sınıf ortamı bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır. Sınıf ortamı, sınıfta bulunan herkesin yaşadığı sınıftakilerin davranışlarını etkileyen değer ve normlar olarak ifade edilebilecek özelliklerin tümüdür. Bir benzerlik kurmak gerekirse “bir insan için kişilik ne ise sınıf içinde ortam odur” denilebilir (Özden, 2007: 37).

Sağlıklı bir sınıf ortamı, sınıf yönetimini çok yakından etkileyebilen önemli bir değişkendir. Bu sebepten dolayı sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturma konusunda öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin işleyişi açısından önemlidir.

Yapılan araştırmalar öğrenci – öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında iletişimin sağlıklı olduğu, düşünme gücünün ön plana çıktığı, başarının teşvik edilerek ödüllendirildiği ortamlardaki öğrencilerin; iletişimin sağlıklı olarak kurulamadığı, katı kuralların egemen olduğu başarının fark edilemediği ortamlardaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Doğan Burç, 2006:17).

h. Eğitim Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin birincil amacı olan davranışların kazandırılması, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olduğu sınıfta başlar. Ayrıca program ve kaynaklarda sınıfın içindedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetimin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999: 13).

“Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak” olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1995:13).

Eğitim yönetiminin bir uğraş alanı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Özellikle 20. yüzyılda eğitim sistemlerinin artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da alt alanların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip eğitim örgütlerinin benzer şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Örneğin; daha çok yetişkinlere eğitim olanaklarının sunulduğu halk eğitim merkezlerinin yönetimi ile bir ilköğretim kurumunun yönetimi birbirinden farklı yeterlikler gerektirmektedir (Ağaoğlu, 2007: 7,8).

Sonuç olarak; sınıf yönetimini etkileyen kararların önemli bir bölümü okul yönetimince alınmaktadır ve sınıf yönetiminin okul yönetiminden bağımsız olarak düşünülememesi gerekir (Aydın,2006:22).

2.2.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlara bakıldığında, sınıf yönetimini etkileyen birçok boyutun olduğu görülür. Başar (1999: 13,14) bu boyutları;

- Sınıf ortamının fiziksel yönden düzenlenmesi,
- Plan-program etkinlikleri,
- Zaman düzenine yönelik etkinlikler,
- Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi,
- Davranış düzenlenmesi olmak üzere beş boyutta ele almıştır.

2.2.4.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Yönden Düzenlenmesi

Sınıf ortamının fiziksel düzeni, sınıf yönetiminin boyutlarından ilkinini oluşturur. Sınıfın fiziki durumu öğretimi etkileyen temel unsurlarından biridir. Sınıfın fiziki olarak etkin bir şekilde düzenlenmesi sınıfta gerçekleştirecek her türlü etkinliğin verimini arttıracaktır. Öğretmenin sınıfta düzenlenecek etkinlik türüne, kullanılacak öğretim yöntemine ve derste içerige göre farklı fiziksel düzenlemeleri yapması gerekir.

Evertson ve ark. (1997), sınıfın fiziksel düzeninin nasıl olacağı konusunda öğretmenin izlemesi gereken dört anahtardan bahsetmektedir, bunlar (Akt.Celep, 2004:27);

- Çok fazla hareketin olacağı alanları belirlemek,
- Öğrencinin öğretmeni kolayca görebileceğinden emin olmak,
- Öğretim araç- gerecinin kullanımı ve öğrenci gereçlerinin hemen ulaşılabilir olmasını sağlamak,
- Öğrencilerin sınıf bütün sunumlarını ve oyunlarını kolaylıkla görebildiğinden emin olmak.

Başar (1999:29) ise sınıftaki fiziksel ortamın değişkenleri olarak; sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ısı, ışık, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünümü saymaktadır. Tutkun (2007:249) 'da bunlara ilave olarak, öğrenme ve ilgi köşelerini de fiziksel ortamın öğeleri arasında göstermektedir.

a. Öğrenci sayısı

Öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerini planlarken sınıftaki öğrenci sayısını göz önünde bulundurması gerekir. Bir sınıf için ideal öğrenci sayısı olarak herhangi bir sayı vermek doğru olmayacaktır. Çünkü bu sayının en önemli belirleyicilerinden biri öğrencilerin düzeyidir. Örneğin okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğretmenin bireysel ilgisine daha çok gereksinim duyacaklarından dolayı sınıfın sayısı az tutulmalıdır. İkinci değişken ise ders ve konun türü ile izlenen yöntemdir (Başar, 1999:29,30).

Kalabalık sınıflarda öğrencinin güdülenmesi ek bir zaman gerektirir. Öğretmen amaçlar, dersin ve konunun özelliklerine göre uygun çalışma teknikleri geliştirerek öğrencin derse katılımını sağlamalıdır (Aydın, 2006:30).

b. Yerleşim Düzeni

Sınıfın düzenleniş biçimiyle öğrencilerin güdüsü, derse katılımı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Sınıfın öğretimi destekleyici biçimde düzenlenmesi için öğretmenin pek çok etmeni göz önünde bulundurması ve en uygun yerleşim biçimini oluşturması gerekir (Erden, 2003:140).

Sınıf yerleşim düzeni biçimleri,

- Geleneksel sınıf yerleşim düzeni,
- Bireyselleştirilmiş sınıf yerleşim düzeni,
- Tek guruplu sınıf yerleşim düzeni,
- Çok guruplu sınıf yerleşim düzeni, olarak dört grupta toplanabilir.

Sınıfın yerleşim düzenine ilişkin olarak uygun yerleşim düzeni oluşturmada öğrenci grubunun sayısı ve özellikleri öğretilen konunun niteliği, öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemi ve sahip olunan imkânlar dikkate alınmalıdır (Işık, 2006:36,37).

c. Isı, Işık ve Renk

Sınıfın aşırı sıcak ya da soğuk olması, öğrencilerin derse odaklanmasını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi fiziksel rahatsızlıklara, öğrencilerin ilgisinin dağılmasına, zihninin gevşemesine ve etkinliklere odaklanmasını güçleştirir. İdeal sınıf ısı ile ilgili değişik oranlar belirtilmekle birlikte bu oranın 20–23 derece arasında olması uygundur. Isının öğrencilerin kıyafetleri ile terleme ve üşümelerine sebep olmayacak normal bir derece olmasına dikkat edilmelidir (Tutkun, 2007:247).

Sınıfta eğitim etkinliklerinin rahat bir ortam içerisinde gerçekleşmesi için, ışığın yeterli olması gerekir. Gereğinden çok veya yetersiz aydınlatma ilginin dağılmasına neden olur (Aydın, 2006: 37).

Doğal ışık kaynağının yeterli olmadığı durumlarda gün ışığına en yakın aydınlatma tercih edilmelidir. Işık düzeyi öğrencilerin gözlerini yormayacak düzeyde ayarlanabilmelidir. Duvarlardaki boyanın ve sınıftaki diğer malzemelerin yansıtma oranlarına dikkat edilmelidir (Aksoy, 2007:51).

Renkler insan psikolojisi üzerinde etkili bir unsurdur. Renkler kendilerine özgü dilleri ve dünyaları olan, gizemli duyguların temsilcisidir. Bir başka deyişle her rengin kendine özgü kişiliği ve etkisi vardır (Aydın, 2006:37). Mavi ve yeşil insanlarda rahatlık hissi oluştururken, kırmızı ve turuncu uyarıcı renklerdir. Sınıflar için renk belirlemede öğrencilerin özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. İlköğretim sınıfları için sarı, pembe ve turuncu gibi sıcak renklerin; ortaöğretimde ise mavi ve yeşil renklerin kullanması önerilmektedir. Aynı şekilde yazı tahtasının gri, siyah ve yeşil renkte olması okumayı kolaylaştırmaktadır (Özden, 2007:51).

d. Temizlik

Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, eşyaların, havanın temiz olması fiziksel ve zihinsel rahatlık açısından gereklidir. Öğrenciler; sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Oksijen azlığının öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapacağı bilinmeli, sınıf sık sık havalandırılmalıdır (Başar, 1999:32).

Sınıfın öğrenciler tarafından temel yaşantı alanı olarak benimsenmesi sağlanmalıdır. Bu sağlandığı takdirde öğrenciler sınıfı temiz tutacaklardır. Sınıfın temiz tutulması öğrencilerin ortak sorumluluğu olarak görülmeli bu işin kontrolü de öğrencilere bırakılmalıdır (Koşar, 2005: 172).

e. Gürültü

Gürültü; sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkileyen bir değişkendir. Gürültü güdülenmeyi ve odaklaşmayı engeller. Ayrıca gürültü, stres yapan fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkidir ve bir tür çevre kirliliğidir. Öğretmen; öğrencilerin ilgi, dikkat ve katılımlarını her durumda uyanık tutmalıdır. Gürültü, iletişimi engelleyen zihni yoran ve hareketleri azaltan bir etkidir. Öğretmenin sınıfta sakin bir öğrenim ortamı sağlaması için gürültüyü engellemesi ve yok etmesi gereklidir (Tutkun, 2007:248).

Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, bu durumu öğretmenine söylemekten de çekiniyorsa dersleri eksik veya yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin ders anlatırken, ifadesini tekrarlamak zorunda kalması zamanını iyi kullanmasını engeller. Gürültü var diye öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bu gürültünün artmasını sağlar. Kısa bir süre sessiz kalmak varlığını hissettirici bir davranış yapmak veya söz söylemek ara sıra rastlanan gürültülü durumlarda yararlı olabilir (Celep, 2004:30).

f. Görünüm

Çekici, iyi düzenlenmiş bir sınıf öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine başarılı olmasına ve kendine güvenmesine olanak sağlar. Dağınık kırık-dökük ve çok fazla uyarıcı bulunan sınıflarda öğrencinin ve öğretmenin dikkati dağılır (Erden, 2003:138).

Sınıfta yer alan nesnelere uyumlu olması ve amaçlara uygun olacak diziliş içerisinde sıralanması gereklidir. Özenle seçilerek oluşturulmuş bir sınıf düzeni, öğrenciyi psikolojik yönden etkiler. Etkili bir eğitim ortamı, görünüm açısından öğrenciyi olumlu yönde etkileyerek, onun seçici bir bilinç kazanma bilinci geliştirmesine de katkıda bulunur. Bu nedenle öğrencinin de sınıf düzenine ilişkin görüşlerinin alınması yararlı olacaktır. Güzel bir sınıf görüntüsü oluşturmada, görüşü alınan öğrencilerin eğitim yaşamına dönük algı ve beklentileri de olumlu yönde etkilenecektir (Aydın, 2006:38).

g. Öğrenme ve İlke Köşeleri

Sınıfın çeşitli bölümlerinde farklı amaçlar için kullanılacak birer köşe oluşturmalıdır. Benzer öğrencilerin bulunduğu düşünülen sınıflar, gerçekte kişisel farklılıkları olan öğrencilerden oluşur. Bu farklılıklar aynı sınıflarda değişik eğitsel etkinliklere gereksinim olduğunu gösterir (Başar, 1999:33).

Öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla sınıfta, resim, broşür, yazıların asıldığı duvar panoları, bülten tahtaları, kitap, dergi, gazetelerin olduğu bir oturma-dinlenme yeri, öğrencilerin etkinliklerini sergiledikleri gösteri alanları, sınıf

ya da okulda öğrenciler için teknoloji destekli oyun alanları gibi ilgi ve öğrenme köşeleri bulunmalıdır (Tutkun, 2007:249).

2.2.4.2. Plan Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminin ikinci bir boyutunu plan program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak yıllık, ünite ve günlük planların yapılması kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler aynı zamanda geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak da görülebilir (Başar, 1999:14).

Eğitimde planlama öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır. Yıllık, ünite ve günlük ders planları yapmanın yanı sıra araç-gereç seçme, sınav hazırlama ve sınav çalışmalarının iyi bir şekilde yapılmasını sağlama işlerinde etkili olabilmek için öğretim etkinliklerinin planlanması gerekir (Çalık, 2006:4).

Sınıfta uygulanacak öğretim etkinliğinin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için, etkinlik öncesinde öğretmenin öğretim planını çok iyi hazırlaması gerekir. Öğretmen öğreteceği konunun içeriğine göre uygulayacağı öğretimsel etkinlik tipini, ağırlıklı olarak kullanacağı öğretim yöntemine ilişkin becerileri ile öğrenci davranışının yönetiminde kullanacağı becerilerini belirlemesi gerekir (Celep, 2004:111).

Sınıfta yapılan eğitimin bir plan ve program dâhilinde gerçekleştirilmesi zaman ve kaynak israfını önleyecek, olası aksaklıkları en aza indirecek bu da hedeflenen davranışlara ulaşılması yolunda son derece faydalı olacaktır.

2.2.4.3. Zaman Yönetimi

Öğretim kısaca, öğrencilerin düşünce odaklarının değiştirilmesi ve bu amaçla tüm psikolojik ve fiziksel enerjilerinin derse uygunlaştırılması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sınıfı yönetmek ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve

verimli yönetmek anlamındadır. Dolayısıyla zaman, yönetimin en stratejik öğelerinden biridir (Aydın, 2006: 95).

Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması, hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı oluşturması anlamına gelir. Öğrenciler öğrenme için daha çok fırsat bulduklarında ise doğal olarak başarıları artar. Başarılı olan öğrencilerin ise motivasyonları artar. Böylece öğrencilerin meşgul olmaları sağlanarak yanlış davranışlarıyla sınıfın düzenin bozacak zaman bile bulamazlar (Özkılıç, 2005:87).

Eğitim öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olmak üzere dört farklı seviyede tanımlanmaktadır. Bu seviyeler, birbirinin kapsamına giren iç içe bir yapı gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe süre azalmaktadır (Ekici, 2007: 102).

Zamanı etkin kullanmanın en önemli koşulu planlı olmaktır. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme öğretme etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir. Bu nedenle okulda ve özellikle sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir (Demirel: 2004:176)

2.2.4.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin bir başka boyutu da sınıftaki ilişki düzenlemeleridir. Sınıfta ilişki dendiğinde ilk akla gelecek durum, öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Bunun yanında sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri de sınıftaki ilişki düzenlemelerinin bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Olumlu bir sınıf ortamı oluşturulması açısından sınıftaki ilişki düzenlemelerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Sınıftaki ilişki düzenlemeleri açısından kritik noktanın sınıf içi kuralların tespit edilmesi olarak gösterilebilir.

Öğretmenin sınıfta etkili bir öğretme öğrenme ortamı oluşturabilmesi için üzerinde durması gereken kritik noktalardan biri de sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretimin aksamasını önleyecek, öğrencilerin istenilen davranışlarını

geliştirecek ilişkilerin oluşturulmasını sağlamaktır. Sınıfta öğrenciler arasından sağlıklı ilişkilerin oluşturulabilmesi için iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir (Ağaoğlu, 2007:14).

Gordon (1999) a göre iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalar şunlardır (Akt.,Ağaoğlu, 2007:14):

- Açıklık ve saydamlık,
- Önemsemek,
- Birbirine gereksinim duymak,
- Birbirlerinden ayrı davranabilmek ve
- Gereksinimlerini karşılıklı olarak giderilmek

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarında oluşturmaları beklenen ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine de yardımcı olan sınıfın etkili bir takıma dönüştürülebilmesi için öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2007:14).

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşadıkları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım iletişimle olur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliklerinin, şartlarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi iletişimle olur. İletişim bu haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır. Öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene, çevreden hepsine haber ve bilgiler çok yönlü olarak akar (Güçlü, 2006: 205).

2.2.4.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin başarı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranışlar sergiliyorsa o sınıfta yönetim sorunu yok demektir. Ancak, olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözleendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir (Erden, 2003: 34).

Sınıfta meydana gelen tüm davranışlar, sınıf içinde bulunan öğelerin etkileşim yapısı ve özelliklerinden meydana gelir. Bu etkileşimde etkin olan öğeler aynı zamanda olumlu veya olumsuz davranışların kaynakları olarak görülürler. Elbette sınıf ortamındaki öğeler öğretmen ve öğrenci gibi canlı öğelerin özelliklerinin yanı sıra, sıraların düzeni, görüntü, ısı, aydınlanma vb. gibi fiziksel ortamın özelliklerinden ve sınıfta bulunan öğrenci sayısından da kaynaklanabilir. İstenmeyen davranışların önlenmesinde öncelikle yapılması gereken şey problemin hangi kaynaktan geldiğini belirlemektir. Problem, kaynağına inilerek yok edilmediği sürece artan oranda görülmeye devam edecektir (Öztürk, 2007:155,156).

Öğretmenlerin sınıf ortamında yüz yüze oldukları iki çeşit davranış problemi bulunmaktadır. Bunlar; uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileridir. Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları oluşturan davranışlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencinin akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen davranışlar da çalışma becerileri problemleri olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005: 186).

Problem davranışlar üç biçimde kendini gösterir. Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi, gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması, ya da öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranış bulunmamasıdır (Ataman, 2005: 186).

Sınıf içi davranışların yönetiminde, öğretmen, öncelikle istenen ve istenmeyen davranışları tespit etmelidir. Sınıf içi kuralların belirlenmesi esnasında öğretmen öğrencilerin de aktif bir şekilde katılımını sağlamalıdır.

Öğrencilerin sınıf içi kuralların belirlenmesinde rol almaları, bu kuralların daha rahat uygulanmasını ve istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasına katkı sağlayacaktır.

2.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Bir grubun üyeleri ortak bazı amaçları paylaşırlar ve ortak amaçları gerçekleştirebilmek için etkileşimde bulunurlar. Hem amaçların gerçekleştirilmesi hem de etkileşim sürecinde bazı gereksinimlerinin karşılanmasıyla da doyuma ulaşırlar. Lider de grubun bir üyesidir ve bireylerin paylaştığı amaçları gerçekleştirmeyi kolaylaştırıcı etkileşim yollarının geliştirilmesine yardım eder (Demirbolat, 2006:47). Sınıftaki öğretim etkinliklerinin lideri de öğretmendir.

Öğretmenin liderlik tarzı onun kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin emreden, tasdikçi, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. özellikleri; öğretilen konu, sınıfın düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Öğretmen otoriter, demokrat ya da vurdumduymaz lider olabilir. Öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel atmosferini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi onun hangi davranış modelini tercih ettiği ile de doğrudan ilişkilidir (Tertemiz, 2006:69).

Öğretmenlerin bütünüyle belirli bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir. Ancak her öğretmenin sınıf yönetimi biçimi bu üç yönetim biçiminden en çok baskın olana göre sınıflandırılabilir (Ağaoğlu, 2007:30). Öğretmenlerin sahip oldukları, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları aşağıda ele alınmıştır.

2.2.5.1. Otokratik Sınıf Yöneticisi

Öğretmen egemenliğinin ve hâkimiyetinin sınıfa ve sınıfın yönetimine yansıdığı bir yönetim anlayışıdır. Öğretmen, sınıfın yöneticisi olarak tüm gücün kendisinde olduğunda inanır ve buyruklarının sorgulanmadan yerine getirilmesini ister.

Emirlerin yerine getirilmediği, otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda katı disiplin uygulamalarına rastlamak mümkündür. Öğretmen, belirlediği hedeflere öğrencilerin ulaşmasını sağlamak için sık sık fiziksel ve psikolojik cezalara ve tehditlere başvurma eğilimi gösterir (Ağaoğlu, 2007:30).

Otokratik liderler esas itibarıyla izleyicileri yönetim dışında tutarlar. Bir başka ifadeyle amaçların planların politikaların belirlenmesinde izleyicilerin hiçbir söz hakkı yoktur. Onların sadece liderlerinin isteklerini yerine getirme yükümlülükleri vardır. Grupla ilgili yönetim yetkisinin tamamı liderdedir (Demirbolat, 2006:47,48).

Otokratik sınıflarda öğrenciler kendini denetleme yerine itaat etmeyi öğrenmektedirler. İtaat onların anlayışıyla yetiştirilen bireyler özerk bir kişilik geliştirmekten yoksun kalarak bağımlılık ilişkisi içinde yaşamlarını sürdürebilmektedirler (Ağaoğlu, 2007:30,31).

2.2.5.2. Demokratik Sınıf Yöneticisi

Otokratik sınıf yönetimi anlayışında hâkim olan öğretmen otoritesi ve egemenliği demokratik sınıf yönetimi anlayışıyla birlikte yerini öğrenci-öğretmen etkileşimine bırakır.

Sınıfta bulunan kişilerin ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayan ve aynı zamanda sınıfın amaçlarına azami düzeyde ulaşmasını sağlayacak düzenlemeleri demokratik sınıf yöneticileri gerçekleştirebilirler (Erdoğan, 2001:19).

Demokratik sınıf yöneticileri yönetme yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimindedirler. Amaçların plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında lider grup üyelerinin düşüncelerine önem verme eğilimindedir (Demirbolat, 2006:47).

Demokratik yönetim biçiminde öğretmen öğrencilerine ilgi ve sevgisini açık bir şekilde göstermekten kaçınmaz. Böyle bir sınıf kültüründe daha çok başarı hikâyelerinin üzerinde durulur. Olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlar üzerine yoğunlaşılır ve hedefe ulaşmada tehdit ve baskının yerini övgü ve teşvik alır (Ağaoğlu, 2007:31).

Cangelosi (1988:28)'e göre demokratik sınıf ortamında öğretmen ne yetkeci ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci sınıf kurallarının belirlenmesinde söz haklarına sahip olmalı, ödül ve ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir (Başar, 1999:67).

2.2.5.3. İlgisiz (Serbest) Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminde, otokratik ve demokratik anlayışın dışında bir diğer sınıf yönetimi anlayışı ise serbest sınıf yönetimi anlayışıdır. Otokratik sınıf yönetimi anlayışında tüm yetkiler öğretmendeysen demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmenin yetkilerini öğrenciyle paylaşımı söz konusuydu. Serbest sınıf yönetimi anlayışında ise öğretmenin yetkilerinin tamamını öğrenciye devrettiği söylenebilir.

Serbest liderler yönetme yetkisine en az ihtiyaç duyan liderlerdir. İzleyicileri kendi hallerine bırakan bir davranış gösterirler. Yetkilerine sahip çıkmaktan çok yetkilerini grup üyelerine bırakma eğitimindedirler (Demirbolat, 2006:48) .

Bu tür yöneticiler ellerindeki yetkileri kullanamazlar. Sınıftakiler kendi amaçlarını kendileri koyarlar, sorunlarını çözmek için kendileri uğraşırlar. Ona başvurulduğu takdirde görüşlerini söyler, gerekirse kaynak kişileri diğer araç ve gereçleri sağlamaya çalışırlar. Bu tür sınıf yöneticilerinin bazı bu yönetimi inanarak uygularken bazıları kendine mesleğine veya kurumuna yabancılaştığı için uygular. Yabancılaşma yaşayan yöneticilerin sınıflarında kargaşa, stres, bunalım ve şaşkınlık duygusu ortaya çıkarabilir (Erdoğan, 2001:18).

Öğrencilerin sınıfça belirlenmiş ilke ve kurallara göre değil, yönetmenin istek ve eğilimlerine göre davranılmasına olanak verir. Öğretmenin denetiminin olmadığı böyle bir sınıf ortamında kargaşanın yol açtığı disiplin sorunları ortaya çıkar (Başaran, 2000:203).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, öğrencilere rehberlik etmeden, onların olumlu davranışlarını pekiştirmeden, olumsuz davranışlarına müdahale etmeden ve öğrenciye sorumluluk vermeden sadece özgürlük vererek, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirmenin mümkün olmayacağı söylenebilir.

Bu üç liderlik tarzının ortaya çıkmasında durumsal etmenlerin de rolü büyüktür. Örneğin, izleyicilerin kişilikleri, sosyo-kültürel konumları, deneyimleri, gruptan beklentileri, ortam koşullarının belirsizliği ya da belirliliği en az liderlerin kişilik özellikleri kadar liderlik davranışının oluşumunda önemlidir (Demirbolat, 2006:48).

Öğretmenin sınıf yönetimi biçimi öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Sınıfın iyi yönetilebilmesi için öğretmen öğrencinin kişiliğini zarara uğratmadan davranışını denetlemeli ve düzeltmelidir. Öğretmenin değiştirmek ya da düzeltmek istediği öğrenci değil öğrencinin davranışdır. Davranışların istenen nitelikte olması, öğrencinin kişiliğine de istenen özellikleri katar (Başaran, 2000:203).

2.2.6. Beden Eğitimi Dersinde Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında çeşitli rolleri bulunmaktadır; ancak bunlardan en önemlisi sınıf yöneticiliğidir. Sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıf ortamında etkili öğrenme ve öğretimin olması beklenemez. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısızlar, hiçbir kural ve düzenleme onların bu davranışlarına çözüm olmuyorsa bir kaos durumu söz konusudur. Bu tip durumlar hem öğrenci hem de öğretmenin zarar gördüğü durumlardır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesi için çaba gösterir ancak öğrencilerin çoğu öğrenebileceklerinden daha az öğrenirler. Buna karşın iyi bir sınıf yönetiminin olduğu bir sınıfta öğrencilerin öğrenmesinin artacağı bir ortam oluşur. İyi bir öğrenme ortamının oluşması ve sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için üst düzeyde bir çabanın gösterilmesi gerekir ve bunu gösterecek kişi de öğretmendir (Marzano ve ark., 2003).

Günümüz eğitimi öğretmenlere birçok görev yüklemiştir. Kounin (1970) öğretmenlerin öğrenciyle alakalı olan; öğretici, yönetici ve kişisel olmak üç çeşit rolünden bahseder (Groosman, 1990). Tüm bu rollerin yanı sıra beden eğitimi öğretmenin sınıfındaki etkinliği arttırmak için bazı özel becerileri de öğrenmesi ve uygulaması gerekmektedir (Siedentop,1991; Ballinger, 1993).

İyi bir sınıf yönetimi, öğretimin her safhasında ve her bir ders için gereklidir. Ancak beden eğitimi dersleri yapısı ve doğası gereği diğer derslerden farklı olarak ele alınması gerekir. Çünkü beden eğitimi derslerini, dersin yapıldığı ortam, derslerde kullanılan araç gereç, öğretmen ve öğrencilerin kıyafetleri ilk bakışta diğer derslerden ayıran özellikler olarak görülebilir. Bunun yanında öğrenciler, beden eğitimi dersinde diğer derslere nazaran daha çok hareket etme imkânına ve özgürlüğüne sahiptir. Tüm bunların bir sonucu olarak beden eğitimi sınıflarında meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışları da diğerlerinden ayrılmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, beden eğitimi derslerindeki kuralların, beklentilerin ve izlenecek yolların da beden eğitimi dersindeki düzenlemeye uygun olarak oluşturulması gerekir. Sınıfta çalışılabilir bir sistem oluşturulması, düzgün ve etkili bir uygulama gerçekleştirilebilmesi için son derece önemli olan sınıf kuralları ve beklentiler, beden eğitimi öğretmeni tarafından özellikle okulun başladığı ilk günlerde öğrencilere benimsetilmelidir (Fink ve Siedentop, 1989).

Bunun yanında, birçok beden eğitimi öğretmeninden kalabalık öğrenci gruplarına, yoğun bir içeriği, daha az zaman, daha küçük bir alanda ve daha az ekipmanla öğretmesi istenmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri, bu şartlar altında etkinliklerine devam edebilmek için izledikleri yolları ve öğretim stillerini gözden geçirmeli ve sürekli değişen isteklere karşı uygun bir şekilde adapte olabilmeliler. Beden eğitimi öğretmenleri zamanı ve enerjilerini etkili bir şekilde kullanabiliyorlar mı? Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanabiliyorlar mı? Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlar mı? Tüm konularda kendilerini sorgulamalı ve bunun yanında bireysel çalışmaları ve deneyimli öğretmenlerin becerilerini kullanarak öğretim becerilerinin gelişmesinin yanında streslerinin ve tükenmişlik duygularının azalmasını sağlayabilirler (Siedentop,1991; Ballinger, 1993).

Öğretmenlerde meydana gelen bu sürekli stres durumunun öğrencilerin yanlış davranışlar içerisinde olması; öğretmenlerin tükenmişliğine, işten düşmelerine ve kendilerini yetersiz algılamalarına sebep olabilmektedir (Peron,1995). Ayrıca öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi yolunda da önemli bir engeldir (Ballinger,1993). Bu açıdan beden eğitimi dersinde yönetim ve disiplin önemli bir unsurdur.

2.2.6.1. Beden Eğitimi Dersinde Disiplin

Okullarda beden eğitimi öğretmenleri, genellikle sevilen ve model alınan bir kişilik olarak ön plana çıkarlar. Okul takımlarının başında liderlik yapması, okul dışında da öğrencilerle birlikte olması, sınıf ortamından farklı alanlarda, öğrencilerin özgür hareket ettikleri alanlarda öğretim yapması onu bu çizgiye çeken davranışların sergilemesine neden olabilir (Korkmaz ve ark., 2007:83).

Okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı en yaygın problemlerden biri de disiplinsiz öğrenci davranışlarıdır. Bu problemlerin oluşumunda kalabalık sınıflar, fakir çevre, ilgisiz aileler, zayıf ekonomik koşullar ve şımarık çocuklar önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin bazılarının ilgisiz olma, derse hazırlıksız gelme, devamsızlık yapma, sigara ve alkol kullanma, öğretim etkinliklerine katılmama, derste konuşma gibi bir çok olumsuz davranışta buldukları bilinmektedir (Tamer ve Pulur, 2001:22).

Beden eğitimi dersinde disiplinin sağlanması öğretmen otoritesinin sınıfa egemen olmasından ziyade sınıftaki akademik öğrenme zamanının bir başka deyişle öğretim için kullanılacak sürenin artırılması olarak ele alınmalıdır. Harrison ve Blakemore (1992:471) göre öğretmenlerin etkin bir disiplin oluşturma konusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, verimli bir sınıf ortamı oluşturma ve uygun davranışların öğretilmesini kapsamaktadır.

Hizmet öncesinde birçok beden eğitimi öğretmeni adayı, kendilerine öğretilen becerilerin etkili bir öğretmen olmaları konusunda yeterli olacağını düşünmektedir. Oysa birçok yeni ve tecrübeli öğretmenin, öğrencileri yönlendirmek, onların oturmasını, dinlemesini sağlamak, konuşmalarını istemek, talimatlara uymalarını sağlamak, olumsuz davranışlarını sonlandırmalarını istemek için harcadıkları zamanın, etkili bir şekilde planın uygulanması ve mükemmel bir derse ulaşma yolunda onları kısa sürede yıpratıldığını göstermektedir. Hizmet öncesi öğretmenler, yeni öğretmenler ve hatta tecrübeli öğretmenler içinde disipline etme işi en az arzulanan ve en çok rahatsızlık duyulan bir durum olarak algılanmaktadır. Bu durum yapılan araştırmalarda da davranış ve yönetim problemlerinin diğer faktörlerden daha çok strese neden olduğu şeklinde belirtilmektedir (Siedentop,1991; Ballinger, 1993).

Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları ve sınıf ortamına özgü olumsuz davranışları tespit etmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin olumsuz davranışları ve bunların oluş sıklıkları ele alınmıştır. Bu araştırmalardan Fernandez-Balboa (1991) nın yaptığı araştırmada hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin ders sırasında karşılaştıkları en önemli sorunun olumsuz öğrenci davranışları (%86) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu olumsuz davranışların; aktiviteyi bırakmak (%39), aktiviteye katılmamak (%23) ve saldırganlık (%23,7) olmak üzere üç başlık altında ele alındığı görülmektedir.

Harrison ve Blakemore (1992:440) de beden eğitimi derslerinde en sık karşılaşılan olumsuz davranışlar olarak; öğrencilerin uygun olmayan kıyafetlerle beden eğitimi dersine katılmalarını ve aktiviteyi bırakmalarını göstermektedir. Bunun yanında; öğretmenlerin de öğrencilerin olumsuz davranışlarını sonlandırmasını istemeleri de en sık görülen öğretmen davranışları olarak belirtilmektedir.

Korkmaz ve ark. (2007) tarafından yapılan araştırma da ise beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim ortamını bozan davranışlar olarak ilk sıralarda; izin istemeden konuşma, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma, aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşma gösterilmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda, beden eğitimi derslerinde zamanın üçte birinin yönetim ve geçiş için, üçte birinin öğretim için ve geriye kalan üçte birlik zamanın da öğrencilerin uygulamalarını gözlemlene ve denetleme için kullanıldığı görülmektedir (Akt. Ballinger, 1993).

Metzler (1989)'de yaptığı araştırmasında; beden eğitimi dersinde öğrencilerin akademik öğrenme zamanlarına ilişkin olarak sınıfta ortalama bir öğrencinin %10–20 lik bir zaman diliminde işlevsel olarak aktivite ile meşgul olduğunu belirtmektedir.

Benzer bir araştırmada Saraç (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin toplam ders süresinin %4.63'ünü derse girişte, %20,23'ünü ısınma etkinliklerinde, %16,6'sını sınıf yönetiminde, %19,30'unu açıklamalar sırasında, %33,81'ini motor aktivitelerde, %3,19'unu oyunlar için ve %2,2'sini de dersin bitirilmesi için kullandıkları görülmektedir. Araştırmada sınıf yönetiminde harcanan %16,6'lık bir zaman diliminin literatürde önerilenlere göre oldukça yüksek

bir zaman dilimi olduğunu belirtilip, sınıf yönetimi için harcanan bu sürenin azaltılarak, motor aktiviteler için harcanan sürenin uzatılmasını önermektedir.

Luke (1989)'de beden eğitimi dersindeki sınıf yönetimi ve organizasyonunu incelediği araştırmasında; beden eğitimi dersindeki akademik öğrenme zamanının ve diğer davranışların açıklaması için öğrencilerin %15 ile % 22 düzeyinde bir zaman dilimini yönetim ve organizasyon için harcadıklarını, yönetsel ve organizasyonel düzenlemeler sebebiyle çok az bir zaman diliminin öğrenmeye ayırabildiğini aktarmaktadır. Bunun yanında sınıf yönetimi zamanının aktiviteye bağlı olarak da anlamlı bir şekilde değişebildiği, örneğin; fitnessde sınıf yönetimi için ayrılan süre %7 iken jimnastikte bu süre % 32 dolaylarında olduğunu belirtmektedir.

Okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmalarında öğrencilerle sağlıklı bir iletişim ve diyalog kurulabilmesi için salt katı kurallardan kaçınmaları gerekir. Her öğretmen gibi beden eğitimi öğretmenleri de okul ve sınıf içinde öğrencilere sevgi ve hoş görü ile yaklaşarak onlar üzerinde kuracakları disiplini saygı ve sevgiye dayandırmalıdır. Ancak bundan; öğretmenin her şeyi kabullenen ve tavizkar bir tutum içerisinde olacağı anlamı çıkarılmamalıdır. Beden eğitimi öğretmeni; kişilik ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinden taviz vermeden karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörüyü dayanan bir disiplin sağlamalıdır. Aksi halde; korku, tehdit, şiddet, yıldırma, sindirme ve not baskısı yolu ile sağlanan disiplinin kısa süreli bir çözüm saylayacağı ve bunun da eğitim öğretim amaçlarıyla bağdaşmadığı bilinmelidir (Çödü,1999:134). Beden eğitimi öğretmeni, derslerinin başarılı ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini istiyorsa, derslerini düzenli bir şekilde organize edip, öğrencisinin de saygısını kazanmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001:22).

2.2.6.2. Beden Eğitimi Dersinde Etkili Sınıf Yönetimi

Beden eğitimi dersinde etkili bir öğretim için iyi bir sınıf yönetimi gereklidir. Hatta beden eğitimi dersi için iyi bir sınıf yönetimi akademik derslere nazaran daha hayattır. Bu durum çok çeşitli hareketlerin sağlanması, sınıf ortamından farklı bir ortamda, farklı araç gereçlerle, daha özgür hareket edebilme imkânının olması ve akademik derslere nazaran daha kalabalık bir sınıf ortamında derslerin gerçekleşmesinden kaynaklanabilir (Harrison ve Blakemore, 1992:440).

Beden eğitimi sınıflarında ve aktivitelerinde güvenliğin sağlanması durumu göz önünde bulundurulması gereken bir başka zorunluluktur. Çünkü fiziksel etkinliğin olduğu bir ortamda sakatlanma ve yaralanma riski olacaktır. Meydana gelecek herhangi bir sakatlanma ve yaralanmanın ders akışının bozulmasına ve sınıfta disiplinin kaybolmasına neden olabileceği gibi yasal sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu yüzden okul yönetimi ve beden eğitimi öğretmeni, ders akışını kolaylaştırıcı ve güvenliği sağlayıcı tedbirler alması gerekir (Demirhan, 2006:267).

Bir diğer durum ise beden eğitimi dersi için kısıtlı bir zamanın verilmesi ve bu zaman dilimi içerisinde de öğrencilerin giyinmesi, duş almaları gibi zaruri durumların da gerçekleştirilmesinin istenmesidir. Bu yüzden beden eğitimi dersindeki öğretim zamanını en üst düzeye çıkarabilmek için planın son derece dikkatli bir şekilde yapılması önemlidir (Harrison ve Blakemore, 1992:440).

Etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile meydana getirilmiş bir düzen gerekmektedir (Şahin, 2002:343).

Beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerine kişisel yönetim becerilerini ve bunların uygulamalarını öğretmelidir. Sınıftaki ilk günlerde öğretmen; sınıfın kurallarını, yoklamayı, mazeret durumlarını, gecikmeleri, araç-gereçlerin dağıtılmasını ve toplanmasını, takımların veya grupların nasıl organize edileceği ve düzene geçeceği hususunda bilgiler vermeli, bunları öğrencilerine hatırlatmalı hatta panoya asmalıdır. Bunun yanında bu kuralların neden gerekli olduğu ve niçin kullanıldığı da belirtmelidir (Harrison ve Blakemore, 1992:440).

Beden eğitimi dersinde başarılı bir sınıf yönetimi için; güvenlikle ilgili durumlar, organizasyon düzeni, ders alanının ve tesislerin en verimli şekilde kullanılması, başlangıç ve bitiş sinyallerinin açık ve net bir şekilde verilmesi, üst düzeyde bir katılımın sağlanması, geçiş zamanının en aza indirilmesi, öğrencilerin uygulamalarının gözlenmesi, uygun bir denetimin yapılması ve görevi bırakan öğrencilere müdahale edilmesinin gerekli olduğu da belirtilmektedir (Giardina ve Dejong, 2000; Arbogast ve Chandler, 2005).

Beden eğitimi dersinde etkili bir sınıf yönetimi Harrison ve Blakemore (1992:440) e göre aşağıdaki özellikleri içermelidir:

- Ortamın hazırlanması,
- Araç-gereçlerin dağıtılması ve toplanması,
- Ders aktivitelerinin planlanması,
- Yoklama,
- Temel fitness ve ısınma aktiviteleri,
- Öğrencinin dikkatini çekme ve talimatlar verme,
- Öğretim ve sınıf düzeninden yararlanma,
- Grup ve takımları organize etme,
- Dersteki aktiviteleri denetleme,
- Dersteki bölümlere adapte olma,
- Öğrenci liderlerini kullanma,
- Sınıf yönetimi ile motivasyonunu yükseltme.

Beden eğitimi dersinde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinin yerine bol miktarda uygulama imkânının verilmesi önemlidir. Etkili sınıf yönetimi her zaman doğrudan öğrenmeyle sonuçlanmayabilir. Ancak yönetim tek başına yeterli olmasa da gereklidir ve öğretmen etkililiğinin bir parçasıdır (Siedentop, 1991; Peron, 1995).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beden eğitimi dersi (1-8) öğretim programında da beden eğitimi öğretmenlerine sınıf yönetimi için öneriler bulunmaktadır, buna göre (MEB, 2007:30,31);

- Sınıf yönetimi etkili planlama gerektirir. Dersler planlanırken öğrenci görüşleri de dikkate alınmalıdır.
- İletişim, derslerin yürütülmesinde önem taşır. İletişim sözel ya da beden dili ile olabilir. Ses tonu ya da sessizlik sözel iletişim, görünüm ve yüz ifadesi ise bedensel iletişim için örneklendirilebilir. İletişimin ön koşulu, öğretmenin iyi dinleyici olmasıdır. Öğretmen, öğrencileri dinlerken söylenen ile söylenmek istenilen arasındaki farkı anlayabilmelidir.

- Öğretmen, ders içi etkinlikler ile serbest zaman etkinliklerinin farkını öğrencilere anlatmalı ve dersi öğrencilere benimsetmelidir.
- Etkin katılım sınıf yönetimini kolaylaştırır. Etkin katılımı öğrenciler sorumluluk alırlar ve motivasyonları yüksek olur. Öğretmen sadece yetenekli öğrencilerle ilgilenmemeli, her öğrencinin katılımı için çaba göstermelidir.
- Öğretmen, düşüncelerinin öğrencilerle çatıştığı anlarda yargıç gibi değil, anlayışlı şekilde ifade etmelidir.
- İstenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için ders, öğrenciler için anlamlı hâle getirilmelidir.
- Zaman, planlı olarak yönetilmelidir. Özellikle alan ve malzeme kullanımı iyi ayarlanırsa, zamanın boşa geçmesi söz konusu olmaz.
- Olası sorunları önceden tahmin edip, önlem almak da uygunsuz davranışları önleyebilir.
- Derslerde adil davranılmalı ve favori öğrenci/öğrenciler olmamalıdır.
- Etkili soru sormak dersin verimliliğini artıracığından sorular amaca göre sorulup değişik öğrencilerin yanıt vermesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen, öğrenmenin sağlanmasında kılavuz olmalıdır.

Sınıfı yönetmek için mükemmel veya en iyi yol yoktur. Ancak, her öğretmen karşılaşılabileceği yeni durumlarda kullanabileceği geniş yönetim tekniklerine sahip olmalıdır. Yönetim tekniklerinin seçimi öğretmenin kişiliğine ve tecrübesine dayanmasının yanı sıra öğrencilerin olgunluk düzeyine ve kişisel yönetim becerilerine de dayanmaktadır. Öğretmenlerin yönetim stilleri öğretmen merkezli den daha çok öğrenci merkezliye doğru ve formalden informale doğru değişmektedir. Öğretmenin öğretim yönetim teknikleri seçimini etkileyen faktörler; öğretilecek konu, mevcut tesis imkânları ve araç-gereç, sınıfın büyüklüğü ve öğretmenin çalıştığı okulun politikaları gibi etmenler de etkilemektedir (Harrison ve Blakemore, 1992:441).

İyi öğretmen; mevcut durum için en iyi tekniği seçer, etkili bir şekilde kullanır ve yeni durumlar içinde bu tekniği değiştirebilir. Öğretmen, bu tekniği seçerken öğrencinin ve öğretimin etkili olmasını ilgilendiren dengeyi mutlaka

sağlamalıdır. Başarılı bir öğretim tekniğinin testi dersin veya ünitenin amaçlarının kazanılıp kazanılmamasının sorgulanmasıyla fark edilebilir. Eğer amaçlarına ulaşmamışsa öğretmen yeni bir aktivite planı yapmalıdır (Harrison ve Blakemore, 1992:441).

2.2.6.3. Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Öğretimin amacı, öğrencinin başarmasına yardım etmektir. Beden eğitimi dersinin nihai başarısı öğrencilerin ne yaptığı değil, öğrencilerin buna nasıl karşılık verdiklerinin yansımalarıdır. Öğretimin amacını gerçekleştirmek için öğretmenin, gerekli düzeni sağlamak, öğrenci uyumunu ve adaptasyonun kolaylaştırmak, başarılı olmak için bilgi toplamak ve öğretim programını ayarlamak gibi görevleri bulunurken; öğrencilerin de kendi öğrenme ürünlerini dikkatle üretmesi, kavraması ve çaba göstermesi gerekir (Kelly ve Melograno, 2004:179).

Beden eğitimi öğretmeni, dersin yapılacağı ortamı kendisi hazırlayabileceği gibi bunu vereceği talimatlarla öğrencilerine de yaptırabilir. Kimi zaman da öğretim ortamını düzenlemesini öğrencileriyle birlikte yapabilir.

Beden eğitimi dersinde etkili bir yönetim oluşturmak, beden eğitimi öğretmenin sadece düdüğünü kullanarak veya direktifler vermesiyle sağlanamaz. Beden eğitimi öğretmenin yapması gereken daha farklı şeyler vardır. Öncelikle beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin dersin yapılacağı çevreye veya ortama uyumunu sağlamalı ve öğrencilerin karşılaşacağı ihtiyaçlarını gidermelidir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi eğitim alanına uyarlandığında; öğrencinin temel fizyolojik ihtiyaçları doyurulmaz, emniyet ve kabul görme gibi ihtiyaçları giderilmez ise öğrencinin öz-saygı veya kendini gerçekleştirme gibi üst düzey fonksiyonları göstermesi de beklenemez (Grossman, 1990; Ballinger, 1993).

Beden eğitimi öğretmenin de öğrencilerin temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayacağı bir ortamı oluşturduktan sonra psikomotor becerilerin öğretimine geçmesi gerektiği söylenebilir. Örneğin etkili beden eğitimi öğretmenleri öğrenme ortamında; 1) Susayan öğrencileri için bu ihtiyaçlarını giderecek fırsatlar sunmalı, 2) Riskli becerilerin (zor ve tehlikeli) öğretiminde bu becerileri yapmaktan korkan öğrencileri zorlamayarak kendilerini emniyette hissedebilecekleri bir beceri

düzeylerinde yapabilmeleri için cesaretlendirmeli, 3) Fiziksel olarak emniyetli bir şekilde koşma imkânı olmayan obez öğrencilerinde ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için olanak sunarak onların da bu ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân vermelidir. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni havaların çok sıcak veya soğuk olduğu durumlarda egzersiz yüklemesini azaltarak öğrencinin uyumunu kolaylaştırmalı, bunun yanında öğrencilerin lavabo ve tuvalet ihtiyaçları gibi durumlarda da öğrencilerin bu ihtiyaçlarını rahatça gidermeleri için uygun ortamlar sağlayabilmelidir (Ballinger, 1993).

Tüm bu ihtiyaçların karşılanmasının zaman almasına karşın, etkili yöneticiler başarılı bir öğretimin ilk basamağı olarak pozitif, sıcak ve onaylayan bir öğrenme ortamının oluşturmanın ve öğrencinin karşılaşılabileceği ihtiyaçları gidermenin gerekli olduğuna inanırlar (Grossman, 1990; Ballinger, 1993).

Okul iklimi, sınıf ortamında meydana gelen etkileşimlerin belirleyicisidir. Öğretmenler dersin yapılacağı öğrenme ortamı hakkında karar vericidirler. Beden eğitimi dersinde emniyetli, destekleyici ve hoş bir sınıf ortamı öğrencilerde farklılıklar oluşturacaktır. Ancak beden eğitimi öğretmeni, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaz ise öğretim için yapmış olduğu tüm hazırlığı boşa gider. Etkili bir öğretim ve öğrenme için ortam son derece önemlidir. Beden eğitimi dersinde, gerçekleştirilmesi istenen aktiviteler ve görev için rahat ve saygılı bir ortam, öğrenme kültürünün oluşmasını sağlarken riskli durumlar için de emniyet sağlar (Kelly ve Melograno, 2004:179).

Sınıfın öğrenme ortamı düzenli olmalı ve yönetsel kural ve prosedürler etkili bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin işbirliği davranışları ve bozucu olmayan davranışları pekiştirilmelidir. Ortamın fiziksel düzeni de öğretim planına uygun ve öğretim sonucunda kazanılması istenen davranışları destekleyici nitelikte olmalıdır (Kelly ve Melograno, 2004:179).

Sınıfta öğretim için kullanılacak zamanın gereksiz yere kullanımını önlemek için, derste izlenecek yol, yapılacaklar önceden belirlenmeli ve gerekirse panoya asılmalıdır. Böylece derste meydana gelebilecek olası bölünmelere engel olunmuş olacaktır. Ancak, bunu yaparken de öğrencilerin temel ihtiyaçlarının göz önünde

bulundurulması gerekir. Eğer öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılanmaz ise öğrenciler daha az istekli olacaklar ve verilen göreve odaklanamayacaklardır (Ballinger, 1993).

Beden eğitimi derslerinde beden eğitimi öğretmenin göstereceği etkili sınıf yönetimi davranışı beden eğitimi dersinin hedeflerine ulaşmasını, sınıfta istenmeyen olayların ve olumsuz öğrenci davranışlarını azalmasını, akademik öğrenme zamanının artılıp psikomotor aktivitelere daha çok zaman ayrılmasını sağlayacaktır. Ayrıca beden eğitimi dersinde dersin yapıldığı ortamın etkili bir şekilde düzenlenmesi ve güvenlik tedbirlerinin alınması, beden eğitimi derslerinin sağlıklı ve güvenli ortamlarda gerçekleşmesini sağlayacak, sınıf düzeninin ve denetiminin kaybolmasına izin vermeyecektir.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

1. Öğretmen Yeterliklerini İçeren Araştırmalar,
2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarını İnceleyen Araştırmalar olarak belirlenmiştir.

2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

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

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

yönetimi anlayışına sahip iken, insan yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan bir yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür.

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

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

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

kendilerini erkek öğretmen adaylarına oranla daha yeterli gördükleri ve öğretmen adaylarının sınıf ve öğretmenlik kademe tercihlerinde ise bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Daugherty (2005), “Öğretmen Yeterlikleri ve Bunun Sınıftaki Öğretmen Davranışları İle İlişkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin öğretim tecrübeleri, öğrenim düzeyi ve profesyonel gelişimleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmış. Aynı zamanda, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci uyumu açısından öğretmen davranışları ile öğretim ve öğrenme ortamını incelemiştir. Araştırmasında, öğrencinin öğrenme yeterlikleri ile öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin paralellik arz ettiği, öğretmen yeterliklerinin sınıftaki öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yüksek düzeyde yeterlik gösteren öğretmenlerin, sınıftaki öğretimi düzenlemede, amaçların gerçekleşmesinde daha hevesli olduğunu ve daha fazla çaba sarf ettiklerini vurgulamıştır. Daugherty'nin araştırmasında, öğretmenlerin öğrenim seviyesi ve öğretmenlik deneyimleri ile öğretmen yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu ve ayrıca tecrübeli öğretmenlerin kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür.

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

Yetim ve Göktaş (2004) tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini tespit etmek ve öğretmen yetiştirilmesine temel teşkil eden içerik kategorilerini belirlemek, öğretmenlik mesleğinin önemini ve mesleki rollerini ortaya koymak amacıyla durum tespitine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleği yeterlik alanları, genel kültür, özel alan ve pedagojik (eğitme-öğretme) formasyon olarak belirtilmiş. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde öğretmen niteliklerinin önemine değinilip öğretmenlerin sahip olması gereken

mesleki ve kişisel nitelikler üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmada, çağdaş toplumun öğretmeninin; bilgili, sürekli kendisini yenileyen, geniş bir dünya görüşüne sahip, insanı ve toplumu tanıyan, sorun çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, sınıf ve okulu tüm imkânları ile kullanarak aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen, en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak durumunda olduğu belirtilmektedir.

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

Öğretmen Yeterliği Araştırmalarının Kuramsal Temelleri ve Öğretmen Yeterliğinin Ölçümüyle İlgili Araştırmalar	
Bandura (1977)	Yeterlik: Davranış Değişirme Teorisine Doğru
Bandura (1982)	İnsanda Yeterlik Yapısı
Bandura (1989)	Sosyal Öğrenme Teorisi
Bandura (1993)	Bilişsel Gelişim ve Fonksiyonda Yeterlik Algısı
Bandura (1994)	Yeterlik
Bandura (1997)	Yeterlik: Egzersizin Kontrolü
Ashton ve Webb (1982)	Öğretmen Yeterlik Algısı: Ekolojik Bir Model Doğru
Gibson ve Dembo (1984)	Öğretmen Yeterliği: Yapı Geçerliliği
Ashton ve Webb (1986)	Farklılık Oluşturmak: Öğretmen Yeterliği ve Öğrenci Başarısı.
Tschannen - Moran ve ark. (1998)	Öğretmen Yeterliği: Anlam ve Ölçümü
Tschannen - Moran ve Woolfolk Hoy (2001)	Öğretmen Yeterliği: Yakalanması ve Ele Geçirilmesi Zor Bir Yapı
Pajares (1996)	Akademik Düzenlemede Yeterlik İnancı
Pajares (1997)	Yeterlik Araştırmalarında Güncel Yönelimler
Henson (2001b)	Öğretmen Yeterliği: Gerçek Anlam ve Ölçümündeki İkilem
Woolfolk ve Hoy (1990)	Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri ve Kontrolle İlgili İnançları
Wheatly (2005)	Öğretmen Yeterliği Araştırmalarının Yeniden Kavramsallaştırılması Durumu

Öğretmen Yeterliğinin Etkileri, Çeşitli Değişkenlerle Birlikte Öğretmen Yeterliğini İnceleyen Araştırmalar	
Knoblauch ve Woolflok Hoy (2008)	“Çocuklara Öğretebilir miyim” Kavramsal Faktörün Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yeterliklerine Etkisi
Dellinger ve ark. (2008)	Öğretmen Yeterlik İnancının Ölçümü: Gelişimi ve Öğretmen Yeterliğinin Kullanımı
Roth (2005)	Öğretmen Yeterliğinin Çocukların Fiziksel Aktivitesini Arttırmadaki Rolü
Tournaki ve Podell (2005)	Öğrenci Özelliklerinin ve Öğretmen Yeterliğinin Öğrenci Başarısını Tahmin Etmeye Etkisi
Woolfolk Hoy (2004)	Öğretmenler, Yeterlik Hakkında Neyi Bilmek İstiyorlar
Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002)	Öğretmen Yeterlik İnancına Kaynakların ve Desteğin Etkisi
Milson ve Mehling (2002)	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Eğitimi Açısından Yeterlikleri
Henson (2001a)	İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri, Görev Analizleri ve Sınıf Yönetimi İnançları Arasındaki İlişki
Henson (2001c)	Öğretmen Araştırmalarına Katılımın Öğretmen Yeterliği Üzerine Etkileri
Goddard ve Goddard (2001)	Kentlerdeki Öğretmenlerin Yeterlikleri ve Birlikte Çalışma Yeterlikleri İle İlişkisinin Çoklu Analizi

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

Ekici (2005)	Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği
Akkoyunlu ve ark. (2005)	Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması
Yılmaz ve ark. (2004b)	Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Hazır Bıkmaz (2004)	Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

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

Yılmaz ve ark. (2006)	Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi
Gerçek ve ark. (2006)	Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları
Akbulut (2006)	Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları
Yaman ve ark. (2004)	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma
Seferoğlu (2004b)	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri
Yavuzer ve Koç (2002)	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme

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

Kahyaoglu ve Yangın (2007)	İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri
Özçelik ve Aşkın Kurt (2007)	İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği
Küçük Yılmaz ve Duban (2006)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri
Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004)	Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Çalışma
İşıksal ve Aşkar (2003)	İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri
Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003)	Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma
Aşkar ve Umay (2001)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı.

2.3.2.Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarını İnceleyen Araştırmalar

Korkmaz ve ark. (2007) tarafından “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamını Bozan Davranışlara Karşı Geliştirdikleri Davranış Stratejileri” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlarla ne sıklıkta karşılaştıkları ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışların nelerden kaynaklandığı konusundaki görüşleri ve düzeni bozan davranışlarla karşılaştıklarında hangi davranış yöntemini kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretim ortamını bozan davranışlarının; izin istemeden konuşmak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma, aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşma olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin de, öğrenme ortamını bozan davranışlarla karşılaştıklarında, bu tür davranış gösterenlerin olumlu davranış gösteren öğrenciler ile diyalog kurmasını sağlama, samimi bir sınıf ortamı oluşturma ve gözlerinin içine bakma şeklindeki davranışlarla bu tip sorunları çözme yolunu benimsedikleri tespit edilmiştir.

Özçakır (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin, demokratik sınıf yönetimi anlayışını yüksek düzeyde benimsedikleri, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını belirleyen maddelerin bazılarında ise otokratik ve ilgisizlik eğilimi gösterdiklerini tespit etmiştir. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki pozisyon ve öğretmenlik yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken; mesleki kıdem değişkeni ile ilgisiz sınıf yönetimi arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Uğur (2006), Ankara ilinde ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde tepkisel yaklaşımı kullandıklarını belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar olarak da dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekan yetersizliğini; idare ve diğer branş öğretmenlerinden destek alamamayı, ailelerin ilgisizliğini, öğrencilerin kıyafet sorunlarını dile getirmişlerdir.

Türnüklü (2006) tarafından “İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının bir rastlantı sonucu ortaya çıkmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenciden, öğretmenden, okulun ve sınıfın yapısından, öğrenme etkinlik ve materyallerinden kaynaklanan çeşitli değişkenlerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca sınıfta ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarını tamamıyla engellemenin veya ortadan kaldırmanın mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Olması muhtemel istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için öğretmene düşen birincil görevin, öğrenme etkinliklerini, her öğrencinin kendine özgü özelliklerini göz önüne alıp, öğrencinin pozitif değişimine ve gelişimine katkıda bulunacak şekilde hazırlamak ve her bir öğrenciyi derse katmak olduğu belirtilmiştir. Böylece sınıfta öğrenme merkezli bir ortamın hazırlanmış olacağı ve öğrencilerin öğrenmeye ulaşmasına yönelik bir stratejinin izlenmiş olacağı üzerinde durulmuştur.

Garrett (2005), “Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Sınıf Yönetimi” isimli nitel araştırmasında üç farklı ilköğretim okulu öğretmeninin yönetimsel ve eğitimsel stratejilerini incelemiştir. Ayrıca öğrenci merkezli öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile onların eğitim ve yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında, mevcut eğitim ve öğretim müfredatı düşünüldüğünde modern eğitim anlayışının aktif katılımı, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi içerdiğini fakat geleneksel eğitim anlayışlarının kurullarla yoğunlaştığı ve ödüllere önem verdiğini vurgulayan Garrett, sınıf yönetimi yaklaşımlarının, eğitim ve yönetim yaklaşımlarından etkilendiğini belirtmiştir.

Çiçek ve ark. (2004) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Organizasyonu ve Ders Zamanı Kullanımı Davranışlarının Analizi” isimli araştırmada; “Okul Uygulaması” dersinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının sınıf organizasyonu ve ders süresinin kullanımına ilişkin davranışlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Sınıf yönetimi davranışlarından ders için ayrılan zamanın etkin kullanımı, sınıf organizasyonu ve motor aktivitelere katılma düzeyine ilişkin davranışların analizi için araştırmacılar tarafından gözlem formu geliştirilmiş ve bu gözlem formundan yararlanılmıştır. Video kayıtlarında elde edilen görüntüler, gözlem formunda yer alan kriterler doğrultusunda değerlendirilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının ders süresinin yarısına yakını (%47) uygulamalar (egzersizler) için kullanmakta olduğu, dersin %20’sinin rutin etkinlikler ve uygulamalar dışındaki; bekleme, malzeme taşıma, egzersizler arası geçişler için kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygulamaların %53’ünde egzersizin süresi boyunca aktif olan öğrenci sayısının bir ya da iki kişi, öğrencilerin tamamının aktif olarak yer aldığı uygulamaların oranının %32 olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin tek başına ya da eşli olarak katıldıkları egzersizlerin oranı da %27 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, sonuç olarak öğretmen adaylarının uygulamalar için yeterli zamanın ayrılması durumunda etkili oldukları, ancak bu sürede öğrencilerin uygulamalara aktif katılımlarını artırıcı sınıf organizasyonlarını geliştirmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Güleç ve Alkış (2004), “Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri” isimli araştırmalarında; sınıf ortamında istenmeyen davranışların öğretim hedeflerine ulaşmayı engellediğini ifade etmişler ve öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejilerini ele almışlardır. Araştırmada, davranış değiştirme stratejilerinin uygulanmasının sınıfta her zaman karşılaşılabilen sorunların üstesinden gelmede yararlanılabilecek belirgin ve pratik yollar sunduğu belirtilmiştir.

Özkılıç ve Korkmaz (2004) tarafından yapılan “Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları” isimli araştırmada, tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlikte

de zaman yönetimine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıftaki zamanın etkin yönetimi konusunda önemli sayılan davranışlar arasında yer alan ders öncesi hazırlıklar ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının bunları yerine getirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin alanlarına göre verdikleri cevapların dağılımlarına bakıldığında çok büyük bir farklılığın olmadığı ancak bazı konularda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde bu davranışlara sahip oldukları görülmüştür.

Duman ve ark. (2004), “Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri” isimli bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, araştırma evereninde yer alan öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin sağlama yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin modern-yapıcı disiplin yaklaşımından ziyade, müdahaleci-baskıcı bir disiplin yaklaşımını tercih ettikleri, sınıflara göre farklı davranış göstermekte oldukları, öğrencilerin öğrenme alanlarına göre davranış gösterdikleri ve öğrencilerin devam ettikleri liseye göre farklı disiplin yaklaşımlarını uyguladıkları tespit edilmiştir.

İra (2004)’da yapmış olduğu araştırmasında, etkili bir sınıf yönetimi sağlamada, aktif öğrenme yöntemlerini kullanmanın önemine değinerek, aktif öğrenme ve etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında, öğretmenin seçeceği öğretim yöntemlerinin aktif öğrenme yöntemleri olmasının, öğrencilerin üst düzeyde düşünmesini, öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini kontrol etmesini, kararlar almasını ve öz-düzenleme sağlaması yanında, sınıf içerisinde kendi davranışlarını da kontrol edeceğini belirtmiştir.

Johnson (2003), “Sınıfta Otorite Oluşturma” isimli araştırmada, sınıfta pozitif ve üretken bir ortam oluşturmada öğretmenlerin hangi otoriteyi tercih ettiklerini incelemiştir. Araştırmada, sınıfta otorite şekilleri, sınıf yönetimi ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmada önemini tartışmıştır. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve inceleme yoluyla toplanmış olup öğretmenlerin öğretim tecrübeleri de verilerin değerlendirilmesinde bir başka temel kaynak oluşturmuştur. Araştırma sonucunda,

öğretmen ve öğrencilerin etkili ve güçlü öğretmen-öğrenci ilişkisini tercih ettikleri, bunun da; arkadaşça, pozitif ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturduğu görülmüştür.

Saraç (2003), hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, zaman yönetimi stratejileri, tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin belirtilen öğretim etkinlikleri alanında yeterliklerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 30 hizmet içi ve 26 hizmet öncesi beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında sınıf yönetimi davranışları, zaman yönetimi stratejileri açısından anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında dersin özetlenmesi ve ders alanının kullanımı, dersin başlatılması ve bitirilmesi, aktiviteler ve oyun için harcanan süre, tercih edilen öğretim yöntemleri açısından hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ataman (2003), sınıfta karşılaşılan problemlerin betimlenmesi amacıyla “Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, davranış problemlerinin sınıftaki öğretimi etkilememesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar açıklanmış ve pekiştirme tarifleri üzerinde durularak öğretmenlere yönelik somut öneriler yer almıştır.

Keskin (2002), sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme düzeyine ve karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yollara ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, istenmeyen öğrenci davranışları olarak; söz almadan konuşma, sürekli arkadaşını şikâyet etme, sınıfa gürültüyle girip çıkma, girişte ve çıkışta diğer öğrencileri iteleme, ders için gerekli materyalleri getirmeme, arkadaşlarına karşı fiziki zorbalık yapma, ev ödevlerini yapmama, dersi dinlememe, verilen görevleri yapmama, diğer öğrencileri kızdırma ve onlara sataşma, sınıfı ve çevresini temiz kullanmama ve özenli davranmamayı göstermiştir. Öğretmenlerin ise bu davranışlarla baş etmek için genellikle; sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme, öğrenciyle ders içinde konuşma, sorumluluk verme ve göz temasıyla uyarma yollarına başvurduklarını belirtmiştir.

Şahin (2002)'de “Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, pozitif disiplin anlayışının sınıf içi kuralların tespiti ve uygulanmasında önemli olduğunu, öğrencilerin davranış problemlerini çözme becerilerini kazanmalarını sağlamak amacıyla da rol oynama ve beyin fırtınası yöntemlerinin kullanımının da gerekliliğini vurgulamıştır. Bunun yanında sınıf içerisinde yaşanabilecek istenmeyen davranışlara karşı alınacak önlemlerin öğrencilerin ahlaki ve entelektüel kapasiteye tam olarak sahip olduğu düşüncesinden hareket edilerek geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Şahin, ayrıca gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında yer alan toplumsal yaşamın gerektirdiği kuralların öğrenciler tarafından tam olarak benimsenerek uygulanabilmesi için, sınıf yönetimindeki karar mekanizmasına öğrencilerinde katılımının sağlanmasının ve öğretmen-öğrenci etkileşimindeki uyumun da çok önemli olduğunu dile getirmiştir.

Buluş (2000), yaptığı “Kişisel Beceriler ve Kişilik Özellikleri Çerçevesinde Öğretmen Etkinliği” araştırmasında, sınıfta sıcak bir ortam oluşturmanın hem aktif hem de sağlıklı bir zihinsel gelişime olanak sağladığını belirtmiştir. Böyle bir atmosfer oluşturmanın sadece bilgi, tecrübe ve araç-gereç ile ilgili değil, aynı zamanda öğretmenin kişiliği ile de ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında, okul etkinliklerinde ve eğitimde kaliteyi arttırmada öğretmen etkinliğinin son derece önemli olduğunu da vurgulamıştır.

Türnüklü (2000), “İlköğretimde Sınıf Düzeni” isimli araştırmasında, ilköğretimde sınıftaki organizasyonun önemine değinmiştir. Sınıftaki organizasyonun temel amacının öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğunu belirtmiş. Öğretilmesi düşünülen öğretme etkinliğinin yapısına uygun, öğretim ve öğrenme sürecini kolaylaştıran ve destekleyen bir sınıf düzenine gerek duyulduğunu belirtmiştir.

İlgili literatür ve yapılan araştırmalarda, öğretmen yeterliğinin ve sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleği açısından son derece önemli olduğu görölmektedir. Her iki yapının aynı zamanda beden eğitimi öğretmenliği mesleği açısından da son derece önemli olduğu aşıkârdır. İlgili literatür ve yapılan araştırmalarda, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini ve sınıf yönetimi davranışlarını doğrudan ölçen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen yeterlikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak özetlenmiş ve aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda;

- Öğretmen yeterlik ölçeği geliştirilmesi,
- Öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi,
- Öğretmen yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,
- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliklerinin belirlenmesi,
- Öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin öğrenmesine etkisi,
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve yeterliklerinin incelenmesi araştırmalarına rastlanmıştır.

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalarda;

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları,
- Sınıf yönetiminde karşılaşılan problemler,
- İstenmeyen öğrenci davranışları,
- Öğretmenlerin disiplin anlayışları,
- Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki liderlik tipleri,
- Sınıf içinde istenmeyen davranışlar ve bunlara karşı geliştirilen stratejiler,
- Sınıf düzeni, sınıf organizasyonu ve ders zaman yönetimi,
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ve öğretim yöntemleri konularında araştırmaların yapıldığı görölmüştür.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

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

3.1. Araştırma Modeli

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

3.2. Evren ve Örneklem

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

$$n = \frac{\delta \cdot t^2}{d^2}$$

formülüne (örneklemdeki kişi sayısı = varyans x t²/ d²) dayalı

olarak öğretmen sayısına karar verilmiştir. Bu amaçla beden eğitimi öğretmeni yeterlik ölçeği geliştirme sürecinde ortaya çıkan varyans örneklem hesaplamasında kriter olarak alınmıştır. (t²= kurumsal tablo değeri (1,96), d²= kabul edilebilir sapma hata düzeyi; bu araştırmada uzman görüşlerine dayalı olarak kabul edilebilir hata payı 5 olarak alınmıştır).

Yapılan analizler sonucu $n = \frac{40^2 \cdot 1,96^2}{5^2}$ 245 ilköğretim ve ortaöğretim

okulu beden eğitimi öğretmeni üzerinde araştırmanın yürütülmesi yeterli görülmüştür. Araştırma için gerekli izin ilgili yazışmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından alınmış ve araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar dikkate alınarak toplam 280 kişiye ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla İçanadolu bölgesinde; Kırşehir, Aksaray, Konya, Kayseri ve Yozgat illerinde görev yapan 280 beden eğitimi öğretmeni rasgele yöntemle seçilmiştir. 280 beden eğitimi öğretmeninden 18 tanesi ölçeklerin geri gelmemesi ya da ölçeklerdeki cümlelerin çoğunluğunu cevaplamama gibi nedenlerden dolayı araştırma dışı bırakılmıştır. Bu şekilde araştırma toplam 262 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

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

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

Tablo 3.1. Araştırma Örneklemine Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	86	32,82
Erkek	176	67,18
Mesleki Kıdem	N	%
0-5 yıl	90	34,09
6-10 yıl	89	33,71
11-15 yıl	38	14,39
16-20 yıl	31	11,74
21 ve üstü	16	6,06
Spor Branşı	N	%
Takım Spor	171	65,27
Bireysel Spor	91	34,73
Hizmet İçi Eğitim	N	%
Alan	188	71,25
Almayan	73	27,75
Okul Düzeyi	N	%
İlköğretim	158	60,31
Ortaöğretim	103	39,69
Çalıştıkları Okul Takımlarında Derece Alma Durumu	N	%
Alan	148	56,48
Almayan	114	43,62
Düzenli Spor Yapma Durumu	N	%
Düzenli spor yapan	196	74,81
Düzenli spor yapmayan	66	25,19

Araştırma kapsamına giren beden eğitimi öğretmenlerinin 86'sı bayan (%32,82) ve 176'sı (%67,18) erkektir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından dağılımlarına bakıldığında 90'nın (%34,09) 0-5 yıl, 89'unun (%33,71) 6-10 yıl, 38'inin (%14,39) 11-15 yıl, 31'inin (%11,74) 16-20 yıl ve 16'sının (%6,06) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşları açısından örnekleme bakıldığında, araştırma grubunun 171'inin (%65,27) takım sporlarıyla uğraştığı, 91'inin ise (%34,73) bireysel spor branşlarıyla uğraştığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından örnekleme katılan öğretmenlerin 188'inin (%71,25) hizmet içi eğitim kursu alırken, 73'ü ise (%27,75) hizmet içi eğitim kursu almamıştır. Okul düzeyi açısından araştırma grubunun 158'i (%60,31) ilköğretim, 103'ü ortaöğretim (%39,69) kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan beden eğitim öğretmenlerinin okul takımlarının derece alma durumlarına bakıldığında öğretmenlerin 148'inin okul takımlarının derece aldığı (%56,48), 114'ünün (%43,62) ise derece almadığı görülmüştür. Son olarak araştırma örneklemindeki öğretmenlerin düzenli olarak spor yapma durumlarına bakıldığında öğretmenlerin 196'sı (%74,81) düzenli olarak spor yaptığını; 66'sı ise (%25,19) düzenli olarak spor yapmadığını ifade etmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu düzenli olarak sporla uğraşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

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

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

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

3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği

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

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

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

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

3.3.2.1. Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin, güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı bir sayı yoktur. Bu nedenle, geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg ve Gustafsson, 1992). Bu nedenle "Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlikleri Ölçeğinin" geliştirilmesinde MEB tarafından oluşturulan öğretmen mesleği standartları, konu alanı ve ölçek geliştirme uzmanlarının

görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizler yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bir ölçeğin geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden birisi de faktör analizidir (Bacon ve ark., 1995).

Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıdaki ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla geliştirilir. Analizde çoğunlukla “Korelasyon Matrisi” kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

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

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

Hesaplanan “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları” 0,20 ile 0,81 arasında değişmektedir. Bu bulgular her alt ölçeğin ve kapsamındaki her bir maddenin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılıma sahip ve geçerli olduğunu göstermektedir. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeğindeki maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir:

a. Kişisel ve Mesleki Gelişim (11 madde)	19, 62, 64, 65, 66, 69, 72, 76, 77, 78, 63
b. Öğrenciyi Tanıma (6 madde)	47, 48, 49, 50, 51, 52
c. Öğrenme ve Öğretme Süreci (31 madde)	10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 23, 22,24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (10 madde)	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 60
e. Okul - Aile ve Toplum İlişkileri (7 madde)	67, 68, 70, 71, 73, 74, 75
f. Program ve İçerik Bilgisi (13 madde)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 20, 35

3.3.2.2. Güvenirlğe İlişkin Bulgular

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

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

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

3.3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını saptamak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Likert tipinde geliştirilen ölçekte 5 kategori bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler;

Kesinlikle katılmıyorum	1 Puan
Katılmıyorum	2 Puan
Kısmen Katılıyorum	3 Puan
Katılıyorum	4 Puan
Kesinlikle Katılıyorum	5 Puan

şeklinde puanlanmaktadır. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190'dır. Puanların artması olumlu sınıf yönetimi davranışını, düşmesi ise olumsuz davranışı ifade etmektedir. Ölçekte negatif cümle bulunmadığı için ters puanlama yapılmamıştır.

Ölçeğin geliştirilmesinde sınıf yönetimi ile ilgili literatür (Peron,1995; Supaporn,1998; Yip, 1998; Duman ve ark., 2004; Güven, 2004; Daugherty, 2005; Özçakır, 2007) taranmış, öğretmenlerin sahip olması gerekli davranışlar listelenmiştir. Bu arada 20 beden eğitimi öğretmenine “Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında dikkat etmesi gerekli davranışlar nelerdir?”, “Bir beden eğitimi öğretmeni nasıl etkili sınıf yönetimi davranışı sergiler?” açık uçlu soruları yöneltilmiş, bu sorulara kompozisyon şeklinde cevap vermeleri sağlanmıştır. Literatürde belirtilen özellikler ve kompozisyon uygulamasının sonuçları cümlelere dönüştürülmüş ve listelenmiştir. Bu şekilde 46 cümle ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan önermeler 3 ölçme değerlendirme uzmanı ve 3 beden eğitimi öğretmenliği alanında uzmana incelenmiştir. Uzman görüşleri ve düzeltmeleri sonucu ölçekteki cümle sayısı 41'e indirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak 5 dereceli likert tipte tasarlanan ölçek 92 kişiden oluşan bir beden eğitimi öğretmen grubuna uygulanmıştır (deneme uygulaması).

Deneme uygulamasının geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşlerine ve faktör analizi yöntemine başvurulmuştur. Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlik analizlerinden biri “Kavramsal Geçerlilik Testi” (yapı/model geçerliliği) olarak adlandırılmakta ve bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizini öngörmektedir. Bir ölçeğin kavramsal geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden biri faktör analizidir (Bacon ve ark., 1995). Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıdaki ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla geliştirilir. Analizde çoğunlukla korelasyon matrisi kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğindeki toplam 41 maddenin herbiri kendi boyutu ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizinde “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)” değeri 0,76 bulunmuştur. Bu sonucun literatür ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy ve Davidshofer, 1991). “Barlett Testi” sonucu 2055,434 ($p < 0,01$). Bu sonuç faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Aiken, 1996).

Yapı geçerliliği için faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. “Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Testlerinin” olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle, ölçeğin temel faktörlerini ve boyutlarını ortaya koymak amacıyla “Compenant ve Varimax Faktör Analizleri” uygulanmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980).

Kaiser ölçütüne göre “Eigen Değeri” (özdeğer) 1’den büyük olanlar ölçeğe alınmış ve 1 faktör bulunmuştur. 1 faktör tarafından açıklanan toplam varyans 31,927’dir. Ölçeğin 38 maddesinin ortak tek bir faktörde toplandığı görülmüştür. Bu ölçekte maddeler için 0,30 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır.

“Compenant ve Varimax Faktör Analizleri” sonucu 3 maddenin 0,30’un altında bir faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucu elenen cümleler çıkarıldıktan sonra kalan maddeler için madde kalan ve madde toplam tutarlılıkları hesaplanmıştır. Hesaplanan “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları” 0,38 ile 0,89 arasında değişmektedir. Bu açıdan, Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğindeki maddelerin gerek birbirleri gerekse de ölçeğin bütünüyle tutarlı olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör yükleri ve madde-test korelasyonları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Maddeler	\bar{X}	S	Faktör yükü	Item-total	Maddeler	\bar{X}	S	Faktör yükü	Item-total
1.	3,71	1,03	0,482	.4121	20.	4,03	0,75	0,593	.5751
2.	3,97	0,92	0,451	.4410	21.	4,02	0,78	0,559	.5287
3.	3,79	0,91	0,336	.3510	22.	3,58	0,87	0,367	.3914
4.	4,29	0,64	0,54	.5298	23.	4,57	0,65	0,67	.6103
5.	4,27	0,71	0,588	.5644	24.	3,74	1,01	0,507	.4950
6.	4,32	0,84	0,511	.4934	25.	4,2	0,73	0,564	.5327
7.	4,59	0,63	0,597	.5513	26.	3,89	0,91	0,34	.3646
8.	4,58	0,54	0,65	.5845	27.	3,87	0,93	0,327	.3479
9.	4,61	0,57	0,55	.4855	28.	4,4	0,59	0,578	.5050
10.	4,64	0,57	0,628	.5674	29.	4,17	0,69	0,505	.4299
11.	4,4	0,66	0,569	.5186	30.	4,38	0,61	0,569	.5028
12.	4,14	0,62	0,673	.6235	31.	3,91	0,77	0,359	.3064
13.	4,15	0,71	0,575	.5033	32.	4,34	0,62	0,737	.6615
14.	4,25	0,64	0,644	.5755	33.	4,14	0,62	0,525	.4981
15.	4,15	0,73	0,538	.4505	34.	4,61	0,51	0,624	.5613
16.	4,45	0,58	0,602	.5487	35.	4,38	0,64	0,628	.5783
17.	4,07	0,96	0,581	.5596	36.	4,12	0,84	0,569	.5165
18.	3,75	0,97	0,471	.4804	37.	4,38	0,71	0,684	.6477
19.	3,4	1	0,391	.3831	38.	4,41	0,63	0,503	.4555

Not: faktör yükleri 0.30’un altında olduğu için iki madde çıkarılmıştır.

3.3.3.1. Güvenirlige İlişkin Bulgular

Bir ölçüm aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı eşit iki yarı ve içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemidir. Araştırmada bu yöntemle hesaplanan güvenilirlik ölçütleri

kullanılmıştır. Ölçeğin eşit iki yarı güvenilirlik yöntemiyle hesaplanan katsayısı .86 bulunmuştur. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinin tüm maddeleri üzerinde hesaplanan “Cronbach Alpha” güvenirligi .91 bulunmuştur. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir. Deneme uygulaması dışında bu araştırmanın örnekleme üzerinde gerçekleştirilen “Cronbach Alpha” analizleri sonucu adı geçen ölçeğin .92 düzeyinde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Analiz Teknikleri

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

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

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algısı ve sınıf yönetimi davranışlarının saptanmasında “Aritmetik Ortalama, Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma” istatistik teknikleri kullanılmıştır.

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

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

Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup Sayısı}}$$

Bu araştırma için aralık katsayısı

$$a = \frac{5 - 1}{5} = 0,80 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aşağıdaki şekilde gruplandırma yapılmıştır.

a. 1 - 1.79	Çok yetersiz (--)
b. 1.80 - 2.59	Yetersiz (-)
c. 2.60 - 3.39	Kısmen Yeterli
d. 3.40 - 4.19	Yeterli (*)
e. 4.20 - 5.00	Çok Yeterli (**)

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

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

Alt Problem 1

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

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

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

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

Program ve İçerik Bilgisi Yeterliği	\bar{X}	S
1.Beden eğitimi ile ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.	4,06*	0,807
2.Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibiyim.	3,38	1,265
3.Eğitim kurumlarındaki beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarının neler olduğunu bilirim.	4,36**	0,632
4.Fiziksel aktivite öncesinde, sırasında ve sonrasında olabilecek yaralanma ve sakatlanmalara karşı tedbirler alacak yeterli bilgi ve donanıma sahibim (bilgilendirme yapar, ortamı düzenler, ısınma vb.)	4,29**	0,722
5.Fiziksel aktivite sırasında oluşabilecek yaralanma ve sakatlanmalarda gerekli ilk yardımı yapabilir ve oluşabilecek daha ileri yaralanma ve sakatlanmalarda öğrenciyi gerekli yerlere yönlendirebilirim.	4,09*	0,855
6. Sporcu beslenmesi (egzersiz öncesinde, sırasında ve sonrasında) konusunda öğrencileri bilgilendirebilecek yeterli bilgiye sahibim.	4,22**	0,77
7. Öğrencilerin temel ve bileşik motorik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacak ve pekiştirecek egzersizlere yer verir ve nasıl yaptırılacağını bilirim.	4,37**	0,704
8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim.	4,5**	0,688
9. Spor ve spor tarihi hakkında bilgi verecek yeterli bilgiye sahibim.	4,13*	0,79
14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyun kuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim.	3,1	1,497
15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim.	4,46**	0,687
20. Beden eğitimi öğretim programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla, diğer derslerle bağlantısını kurarım.	4,12*	0,676
35. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirebilirim	4,11*	0,702
Program ve İçerik Bilgisi Yeterliği Puan Ortalaması	53,29	6,683
Program ve İçerik Bilgisi Ağırlıklı Ortalaması	4,09*	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.1’ de “Program ve İçerik Bilgisi” konusunda beden eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin, örnekleme de yer alan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Tablo 2 de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenleri “Program ve İçerik Bilgisi” boyutundaki yeterlikleri ortalamanın üzerinde bir dağılım göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini

en çok “8. Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim ($\bar{X} = 4,5$)” ve “15. Dersin hedef davranışlarını açık bir şekilde ifade edebilirim ($\bar{X} = 4,46$)” maddelerinde yeterli algıladıkları görülmektedir. Bunun yanında bu alt boyut dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu maddelerin “14. Spor mevzuatı, yarışma ve oyun kuralları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahibim, bunları öğrencilere aktarabilirim ($\bar{X} = 3,1$)” ve “2.Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibiyim ($\bar{X} = 3,38$)” maddeleri olduğu görülmektedir. Bu boyut için ağırlıklı ortalama $\bar{X} = 4,09$ (yeterli) olarak bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğrenme ve Öğretme Süreci” yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

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

Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterliği	\bar{X}	S
10. Sportif faaliyetlere öğrencilerle birlikte aktif olarak katılabilirim.	4,4**	0,681
11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası)	4,52**	0,693
12. Öğrencilerin temsil yeteneklerini, liderlik özelliklerini, iletişim, grupla çalışma, kendini yönetme, kendine güven, çabuk karar verebilme, kural koyabilme, motive olabilme ve fair play becerilerini geliştirebilirim.	4,39**	0,739
13. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralayarak öğretebilirim.	4,33**	0,694
16. Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlarım.	4,08*	0,896
17. Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek, çeşitli öğretim-öğrenme etkinliklerinden yararlanacak şekilde planlarım.	4,27**	0,67
18. Uygun öğretim-öğrenme materyal, araç gereçlerini seçer ve hazırlayabilirim.	4,37**	0,692
21. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve konunun kazanımlarına uygun yöntemlerden yararlanırım.	4,29**	0,677
22. Öğrenciler için gerçekçi ve onları yapabileceklerinin en iyisini yapmaya sevk edebilecek derecede sportif beklentiler oluştururum.	4,11*	0,799
23. Beden eğitimi dersi alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını etkin bir şekilde uygularım (bilinenden bilinmeyene, bütün parça organizasyonu).	4,07*	0,814
24. Beden eğitimi derslerinde mevcut alt yapıyı ve fiziksel olanakları etkili bir şekilde kullanırım.	4,33**	0,672
25. İlköğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özelliklerini ve uygulama kurallarını öğrencilere örneklerle açıklayabilirim.	4,33**	0,722
26. Derste bireysel, grup ve karma eğitsel oyunlara yeteri kadar yer veririm.	4,32**	0,71
27. Derste yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere yer veririm.	4,21**	0,722
28. Beden eğitimi derslerinde tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve öğrenci merkezli etkinliklere yer veririm.	4,39**	0,707
29. Öğrencilere etkinlikler esnasında gerekli rehberliği yaparım.	4,43**	0,619
30. Etkinliklerde öğrencilere ipucu ve geribildirimlerde bulunurum.	4,37**	0,703
31. Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım.	4,45**	0,657
32. Dersi plana uygun olarak yürütürüm.	4,23**	0,808

Tablo 4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Öğrenme ve Öğretme Süreci” Yeterliklerine İlişkin Algıları (Devamı)

33. Dersteeki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı ve koordineli bir şekilde gerçekleştiririm.	4,25**	0,772
34. Aşağıdaki becerileri etkin şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilirim.	\bar{X}	S
a. Yaratıcı Düşünme	4,04*	0,917
b. İletişim Becerisi	4,33**	0,717
c. Problem Çözme Becerisi	4,3**	0,708
d. Eleştirel Düşünme	3,36	1,354
e. Araştırma-Sorgulama Becerisi	4,09*	0,773
f. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	4,07*	0,839
g. Girişimcilik Becerisi	4,35*	0,665
h. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	4,1*	0,906
36. Spor tesisi, alanı ve malzemelerinin bakım, onarım ve korunmalarını sağlarım, amacına uygun kullanımını sağlarım.	4,47**	0,604
37. Dersteeki etkinlik ve öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde düzenlerim.	4,29**	0,625
53. Dersimde sözlü iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanırım.	4,31**	0,753
54. Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback) karşı duyarlıyım ve bunlardan yararlanırım.	4,35**	0,636
55. Sözsüz iletişim tekniklerini (beden dilini) etkili bir şekilde kullanırım.	4,45**	0,669
56. Derslerimi zamanında ve etkili bir şekilde başlatır ve yine aynı şekilde bitiririm.	4,45**	0,634
57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayırım.	2,44(-)	1,326
58. Öğrencilerin dikkatini çeker, onları öğrenmeye güdüler, onların ilgi ve güdülerini devam ettirebilirim.	4,19*	0,691
59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım.	3,76	1,247
61. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluştururum.	4,35**	0,678
Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterliği Puan Ortalaması	159,85	18,059
Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterliği Ağırlıklı Ortalama	4,20*	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (-); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

Tablo 4.2’de “Öğrenme ve Öğretme Süreci” konusunda beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına toplam 38 maddenin bulunduğu bu boyutta öğretmenler sadece “57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulam ($\bar{X} = 2,44$)” maddesinde kendileri yetersiz algılamaktadır. Buna karşın “59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım ($\bar{X} = 3,76$)” ve “34. d. Eleştirel düşünme becerisi ($\bar{X} = 3,36$)” konularında kendilerini kısmen yeterli hissetmekte, bu boyuta ilişkin diğer maddeler de ise yeterli hissetmektedirler. Bu alt boyutta beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini en çok yeterli hissettikleri madde ise “11. Okul içi spor etkinlikleri düzenlerim (sınıflar arası, öğrenciler arası turnuvalar), okul dışı spor etkinliklere yeterli katılımı gerçekleştiririm (okullar arası) ($\bar{X} = 4,52$)” maddesinin olduğu görülmektedir. Genel olarak bu boyut için ağırlıklı ortalama $\bar{X} = 4,20$ (çok yeterli) olarak tespit edilmiştir.

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

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

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterliği	\bar{X}	S
38. Öğrencilerin etkinliklerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte öğrencilere veririm.	4,15*	0,723
39. Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm.	4,11*	0,732
40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutarım.	3,43	1,201
41. Performans değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanırım	3,98	0,89
42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm.	2,93	1,386
43. Beden eğitimi derslerinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım.	4,12*	0,763
44. Derste performans ve proje değerlendirmelerini kullanırım.	4,1*	0,818
45. Değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılımlarına olanak veririm.	4,2**	0,797
46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım.	2,59	1,454
60. Gerçekçi ve iyi hedefler belirlerim; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirir; sonuçları öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde kullanırım.	4,27**	0,717
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterliği Puan Ortalaması	38,08	6,054
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	3,80	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

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

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

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

Öğrenciyi Tanıma Yeterliği	\bar{X}	S
47. Öğrencilerle güven verici ilişkiler kurarım ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmeleri konusunda sorumluluk duyarım.	4,31**	0,784
48. Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlılık sahibiyimdir.	4,45**	0,724
49. Okuldaki öğrenci rehberlik hizmetlerine beden eğitimi derslerinde katkıda bulunurum.	4,37**	0,698
50. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.	4,3**	0,714
51. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.	4,11*	0,908
52. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşırım.	4,13*	0,795
Öğrenciyi Tanıma Yeterliği Puan Ortalaması	26,98	4,258
Öğrenciyi Tanıma Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,27	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

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

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

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

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

Tablo 4.5’de “Okul – Aile ve Toplum İlişkileri” konusundaki beden eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Toplam 7 madde bulunan bu boyutta gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre öğretmenler “71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım ($\bar{X} = 3,39$)” maddesinde kendilerini kısmen yeterli algılamakta, diğer maddelerde ise yeterli ve çok yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu boyut için beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı ortalaması $\bar{X} = 3,85$ (yeterli) olarak hesaplanmıştır.

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

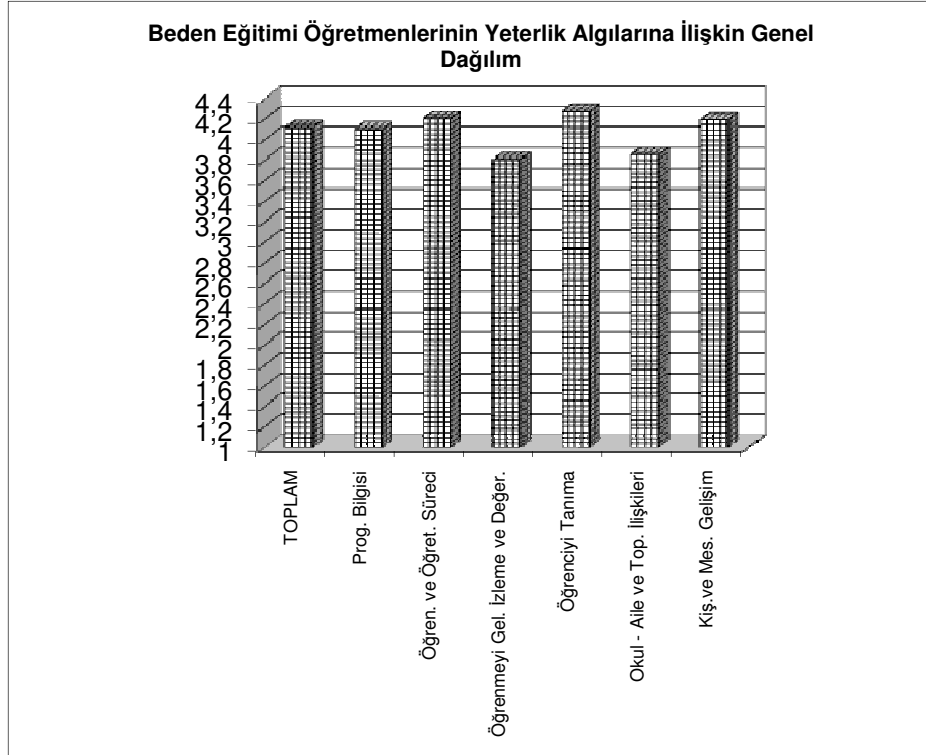
Tablo 4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, “Kişisel ve Mesleki Gelişim” Yeterliklerine İlişkin Algıları

Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği	\bar{X}	S
19. Beden eğitimi öğretim programındaki değişimleri izlerim.	3,38	1,24
62. Kişisel ve mesleki gelişimim açısından öneri ve eleştirilerden yararlanırım.	4,35**	0,677
63. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine gerekli katılımı gösteririm.	4,44**	0,657
64. Kendi performansımın gelişme için uygun ve gerekli girişimlerde bulunurum.	4,47**	0,641
65. Meslekî gereksinimlerim hakkında bilgi sahibiyimdir.	4,4**	0,59
66. Meslekî gelişimimi desteklemek ve verimliliği artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve meslekî gelişime yönelik yayınları izlerim	4,28**	0,804
69. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine sahibimdir.	4,32**	0,715
72. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerle birlikte etkin rol alırım.	4,34**	0,724
76. Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranırım.	3,09	1,403
77. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır, öğretme – öğrenme sürecini bu doğrultuda yürütürüm.	4,41**	0,777
78. Bir beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken iyi bir görüntüye sahibimdir.	4,53**	0,585
Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği Puan Ortalaması	46,15	5,179
Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,19	----
Öğretmen Yeterliği Genel Puan Ortalaması	350,01	38,742
Öğretmen Yeterliği Ağırlıklı Ortalaması	4,11	----
1 - 1.79 Çok yetersiz (--); 1.80 - 2.59 Yetersiz (-); 2.60 - 3.39 Kısmen Yeterli; 3.40 - 4.19 Yeterli (*); 4.20 - 5.00 Çok Yeterli (**)		

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin genel dağılım incelenmiş ve tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarına İlişkin Genel Dağılım



Genel olarak öğretmen yeterliğine ilişkin bulgular tablo 4.7.'de gösterilmiştir. Ağırlıklı ortalamalara göre oluşturulan grafikte en yüksek ortalama “Öğrenciyi Tanıma ($\bar{X} = 4,27$)” boyutunda ortaya çıkmıştır. Bu boyutta beden eğitimi öğretmenleri kendilerini çok yeterli, diğer 5 boyutta ise genel olarak kendilerini yeterli olarak algılamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algılarının ağırlıklı ortalaması $\bar{X} = 4,11$ (yeterli) olarak bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, aktif olarak uğraştığı spor dalı, hizmet içi eğitim alma durumu, çalıştıkları okul düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiş. Bu duruma ilişkin bulgu ve yorumlara ikinci alt problem içerisinde yer verilmiştir.

Alt Problem 2

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

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

Tablo 4.8. Bayan ve Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ağr. Ort.	\bar{X}	S	t	P
Program ve İçerik Bilgisi	Bayan	86	3,86	50,12	6,245	5,680**	,000
	Erkek	176	4,22	54,84	6,349		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Bayan	86	4,11	156,20	19,170	2,308*	,022
	Erkek	176	4,25	161,64	17,266		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Bayan	86	3,68	36,78	6,561	2,448*	,015
	Erkek	176	3,87	38,71	5,702		
Öğrenciyi Tanıma	Bayan	86	4,30	25,81	3,705	0,468	,640
	Erkek	176	4,27	25,60	3,436		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Bayan	86	3,96	27,74	4,235	2,051*	,041
	Erkek	176	3,80	26,60	4,231		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Bayan	86	4,14	45,56	5,646	1,300	,195
	Erkek	176	4,22	46,44	4,927		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Bayan	86	4,03	342,21	41,340	2,297*	,022
	Erkek	176	4,16	353,82	36,931		

** p<0.01, * p<0.05

Tablo 4.8’ de erkek ve bayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı yer almaktadır. Toplam öğretmen yeterliğinde bayan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 342,21$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 353,82$) arasında hesaplanan t değerlerine bakıldığında, “Öğrenciyi Tanıma” ve “Kişisel ve Mesleki Gelişim” yeterliği dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bayan beden eğitimi öğretmenleri ile erkek meslektaşları arasında, “Program ve İçerik Bilgisi” boyutunda ($p < 0,01$), Okul Aile ve Toplum İlişkileri, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” boyutlarının ağırlıklı ortalama puanlarında ise $p < 0,05$ seviyesinde anlamlılık görülmüştür. Bu boyutlarda erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

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

Tablo 4.9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmen Yeterlikleri Alt Boyutlar	r	p
Program ve İçerik Bilgisi	0,255(**)	,000
Öğrenme ve Öğretme Süreci	0,149(*)	,017
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	0,167(**)	,007
Öğrenciyi Tanıma	0,194(**)	,002
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	- 0,045	,473
Kişisel ve Mesleki Gelişim	0,083	,186
Toplam Yeterlik	0,163(**)	,009

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 4.9’ da beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyi açıklanmıştır. Pearson Momentler Korelasyon tekniğine göre, Mesleki Kıdem ile Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Öğrenciyi Tanıma ve Toplam Yeterlikte $p < 0,01$; Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki yeterlik ise $p < 0,05$ seviyesinde anlamlı ilişki görülmüştür.

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

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

Tablo 4.10. Bireysel ve Takım Sporunu Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

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

** p<0.01 , * p<0.05

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

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

Tablo 4.11. Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Hizmet içi eğitim	N	Ağr. Ort.	\bar{X}	S	t	p
Program ve İçerik Bilgisi	Alan	188	4,14	53,77	6,610	2,24*	0,03
	Almayan	73	3,96	51,49	6,724		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Alan	188	4,24	161,21	17,445	2,26*	0,02
	Almayan	73	4,08	155,00	19,522		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Alan	188	3,85	38,47	5,774	2,01*	0,04
	Almayan	73	3,66	36,60	6,932		
Öğrenciyi Tanıma	Alan	188	4,31	25,86	3,293	1,63	0,10
	Almayan	73	4,16	24,98	4,263		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Alan	188	3,86	27,02	4,130	0,21	0,83
	Almayan	73	3,84	26,89	4,754		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Alan	188	4,23	46,50	5,162	2,01*	0,05
	Almayan	73	4,08	44,91	5,100		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Alan	188	4,15	352,84	37,072	2,19*	0,03
	Almayan	73	4,00	339,87	43,334		

** $p<0.01$, * $p<0.05$

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

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

Tablo 4.12. Okul Düzeylerine Göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Okul Düzeyi	N	Ağr. Ort.	\bar{X}	S	t	p
Program ve İçerik Bilgisi	İlköğretim	158	4,16	54,05	6,528	2,02*	0,04
	Ortaöğretim	103	4,03	52,43	6,068		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	İlköğretim	158	4,26	161,89	17,717	1,93*	0,05
	Ortaöğretim	103	4,15	157,83	14,619		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	İlköğretim	158	3,89	38,87	5,776	2,44*	0,02
	Ortaöğretim	103	3,71	37,06	6,003		
Öğrenciyi Tanıma	İlköğretim	158	4,29	25,75	3,265	0,10	0,92
	Ortaöğretim	103	4,29	25,71	3,500		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	İlköğretim	158	3,82	26,75	4,327	1,51	0,13
	Ortaöğretim	103	3,93	27,52	3,643		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	İlköğretim	158	4,23	46,54	4,832	1,09	0,28
	Ortaöğretim	103	4,17	45,89	4,505		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	İlköğretim	158	4,16	353,85	36,963	1,64	0,10
	Ortaöğretim	103	4,08	346,45	33,723		

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

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

Beden eğitimi çalıştırdıkları okul takımlarının derece alma durumlarına göre yeterlik algıları incelenmiş ve tablo 4.13’de yer verilmiştir.

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

Değişkenler	Okul takımı derecesi	N	Ağr. Ort.	\bar{X}	S	t	p
Program ve İçerik Bilgisi	Alan	148	4,25	55,26	6,170	5,764**	,000
	Alamayan	114	3,90	50,73	6,476		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Alan	148	4,32	163,98	16,496	4,359**	,000
	Alamayan	114	4,07	154,49	18,653		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Alan	148	3,92	39,17	5,343	3,395**	,001
	Alamayan	114	3,67	36,66	6,626		
Öğrenciyi Tanıma	Alan	148	4,37	26,22	3,234	2,913*	,004
	Alamayan	114	4,16	24,96	3,759		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Alan	148	3,85	26,97	4,173	,018	,986
	Alamayan	114	3,85	26,98	4,384		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Alan	148	4,28	47,08	4,782	3,371**	,001
	Alamayan	114	4,09	44,95	5,443		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Alan	148	4,22	358,68	34,827	4,258**	,000
	Alamayan	114	3,99	338,76	40,780		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.13’de beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştırdığı okul takımının derece alma durumuna göre öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanların

dağılımı görülmektedir. Gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, “Okul Aile ve Toplum İlişkileri” dışındaki tüm alt boyutlarda ve “Toplam Puanlarda” gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$, $p<0.05$). Anlamlı fark çıkan boyutlarda müsabakalarda okul takımı derece alan beden eğitimi öğretmenlerinin okul takımı derece almayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin düzenli spor yapma durumlarına göre yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiş ve tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Düzenli Spor Yapma Durumu	N	Ağr. Ort.	\bar{X}	S	t	p
Program ve İçerik Bilgisi	Yapan	196	4,19	54,43	6,26	4,981**	0,000
	Yapmayan	66	3,84	49,89	6,79		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Yapan	196	4,31	163,80	14,95	5,546**	0,000
	Yapmayan	66	3,90	148,12	21,27		
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Yapan	196	3,85	38,52	5,65	1,832	0,07
	Yapmayan	66	3,68	36,77	7,00		
Öğrenciyi Tanıma	Yapan	196	4,38	26,30	2,98	4,419**	0,000
	Yapmayan	66	3,97	23,79	4,28		
Okul – Aile ve Toplum İlişkileri	Yapan	196	3,92	27,43	3,78	2,559*	0,012
	Yapmayan	66	3,66	25,64	5,25		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Yapan	196	4,29	47,22	4,16	4,966**	0,000
	Yapmayan	66	3,91	42,98	6,49		
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Yapan	196	4,21	357,69	32,22	4,9**	0,000
	Yapmayan	66	3,85	327,20	46,98		

** $p<0.01$, * $p<0.05$

Tablo 4.14’de spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettiği puanlar görülmektedir. Tüm alt ölçeklerde ve toplam puanlarda gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” dışındaki yeterlik alanlarında

anlamli farklılıklar vardır ($p < 0.05$). Bu yeterlik alanlarında spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yapmayanlara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular ve yorumlara üçüncü alt problem içerisinde yer verilmiştir.

Alt Problem 3

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları

Değişkenler	\bar{X}	S	Ağr. Ort.**
Sınıf Yönetimi Davranışları (38 Davranış)	158,66	15,507	4.17

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi, ağırlıklı ortalama değeri ($\bar{X} = 4.17$) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının yeterli (olumlu) düzeyde olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları; cinsiyet, mesleki kıdem, aktif olarak uğraştığı spor dalı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi değişkenleri tarafından incelenmiş ve bu duruma ilişkin bulgu ve yorumlara dördüncü alt problem içinde yer verilmiştir.

Alt Problem 4

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Bayan ve Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bayan	86	161,99	14,376	2,454*	,015
Erkek	176	157,03	15,816		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.16’da sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden bayan beden eğitimi öğretmenlerinin ortalaması (\bar{X} =161,99) ile erkek beden eğitimi öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =157,03) arasındaki fark 0,01 manidarlık düzeyinde bulunmuştur. Grupların ortalamalarına bakıldığında bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmektedir. Bayan beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi açısından daha olumlu davranışlara sahiptir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi davranışları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinin sonuçları tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki

Mesleki Kıdem	r	p
Sınıf Yönetimi	,088	,160

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.17’de Beden Eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkide korelasyon katsayısı “0,088” olarak tespit edilmiş ve 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin aktif olarak uğraştıkları spor branşlarına göre sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla t. testi analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar tablo 4.18’de özetlenmiştir.

Tablo 4.18. Bireysel ve Takım Sporu Yapan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Branş	N	\bar{X}	S	t	p
Takım Sporu	171	158,64	16,85	0,14	0,89
Bireysel Spor	61	158,28	13,19		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.18’de beden eğitimi öğretmenlerinin branşlarına göre sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı puanların dağılımı görülmektedir. sınıf yönetimi davranışları ölçeğinde, gruplar arasında hesaplanan t. değerlerine bakıldığında, bireysel ve takım sporları yapan beden eğitimi öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0.05).

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Hizmet içi eğitim	N	\bar{X}	S	t	p
Alan	188	159,55	15,305	1,67	0,10
Almayan	73	155,60	15,815		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.19’da beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. İki grubun puanları arasında hesaplanan t. değeri anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okul düzeylerine göre sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve yapılan t testi analizleri tablo 4.20’de yer almıştır.

Tablo 4.20. Okul Düzeylerine Göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	S	t	p
İlköğretim	158	157,65	17,399	1,22	0,22
Ortaöğretim	103	160,04	11,968		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.20’de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. İki grubun puan ortalaması arasında hesaplanan t değeri anlamlı değildir.

Çalıştırdığı okul takımının derece alma durumuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve elde edilen t testi sonuçları tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Çalıştırdığı Okul Takımı Derece Alan ve Almayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Okul Takımı Derecesi	N	\bar{X}	S	t	p
Alan	148	158,66	16,112	0,001	,999
Almayan	114	158,66	14,755		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.21’de beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştırdığı okul takımının derece alma durumuna göre sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanların dağılımı görülmektedir. İki grubun puanları arasında hesaplanan t. değeri anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin düzenli olarak spor yapma durumuna göre sınıf yönetimi davranışları incelenmiş ve tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Düzenli Olarak Spor Yapan ve Yapmayan Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması

Spor Yapma Durumu	N	\bar{X}	S	t	p
Düzenli Spor Yapan	196	159,31	16,24	1,179	0,24
Düzenli Spor Yapmayan	66	156,71	13,02		

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.22’de spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin puanlar görülmektedir. Sınıf yönetimi davranışları ölçeğinde düzenli spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X} =159,31$) ile spor yapmayan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} =156,71$) arasındaki fark 0,05 seviyesinde anlamlı bulunmamıştır. Spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları arasında istatistik açıdan farklılık görülmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki incelenmiş bu durumu ilişkin bulgu ve yorumlar araştırmanın beşinci alt problemi içerisinde yer almıştır.

Alt Problem 5

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki

Öğretmen Yeterlikleri	r	p
Program ve İçerik Bilgisi	0,226	0,000
Öğrenme ve Öğretme Süreci	0,299	0,000
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	0,305	0,000
Öğrenciyi Tanıma	0,346	0,000
Okul - Aile ve Toplum İlişkileri	0,233	0,000
Kişisel ve Mesleki Gelişim	0,240	0,000
Toplam Yeterlik	0,315	0,000

** p<0.01 , * p<0.05

Tablo 4.23’te beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyi açıklanmaktadır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğine göre gerçekleştirilen analizlere göre tablodaki tüm boyutlarda $p > 0.01$ seviyesinde anlamlı ilişki görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

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

5.1. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları belirlenmiş, çeşitli değişkenler açısından beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri karşılaştırılmış ve alt problemler halinde tartışılmıştır.

Alt problem 1

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

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

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

öğrencinin şartlarına uygun hazırlanması gerektiğini dile getirerek, öğrenci merkezli bir eğitimde öğrencinin sistemin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

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

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

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

Öğretmen yeterliği ile ilgili olarak; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001); öğretmen yeterliğinin; öğrencinin başarısı, isteği ve öğrencinin kendisinin yeterliği ile ilişkili olduğunu, kendini yeterli gören öğretmenlerin yeni fikirlere açık olduğunu, öğrencileri için daha iyi olacağını düşündüğü yolları denemeye hazır

olduklarını söylemektedirler. Bunun yanında, yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin olumsuz durumlarda daha esnek olabildiklerini, öğrencileri hata yaptıklarında daha az eleştirel olduklarını, zor olan öğrencilerle daha fazla çalışabildiklerini, zor öğrencileri için özel eğitimi tercih etmeye daha az eğilimli olduklarını, öğretim için daha çok şevk ve istek duyduklarını, öğretim için sorumluluk seviyelerinin yüksek olduğunu ve uzun süre öğretim yapabileceklerini aktarmaktadırlar.

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

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

Okullarda beden eğitimi derslerinin istenilen nitelikte gerçekleşmesi ve beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşması, beden eğitimi öğretmenin göstereceği performans ve sahip olduğu niteliklerle doğru orantılıdır. Bu sebeple, beden eğitimi

öğretmeninin mesleğe yönelik niteliğinin önemli bir kısmını kazandığı hizmet öncesi eğitiminin kalitesi, nitelikli beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi açısından önemli olacaktır.

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

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

Alt problem 2

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

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

Öğretmen yeterlik ölçeğinde ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, “Öğrenciyi Tanıma, Kişisel ve Mesleki Gelişim” yeterliği dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasındaki puan farkı anlamlı bulunmuştur. Bu boyutlardan sadece “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” boyutunda, bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama elde ettiği görülmüştür. Buna karşılık, “Program ve İçerik Bilgisi; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ve Toplam Puanlarda” ise erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deneyimli öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretecekleri içeriğin öğretimine ilişkin daha fazla öğretim tecrübesine sahip oldukları, farklı öğrenme-öğretme ortamlarında öğretim gerçekleştirebilecek özellikleri kazandıkları, değişik özelliklere sahip öğrenci ve öğrenci gruplarına karşı öğretimin gerçekleştirilmesi açısından mesleki deneyimlerinde bu becerileri kazandıkları ve geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yeterlik algılarının da yüksek olduğu görüşü savunulabilir.

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

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

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

Yapısı ve içeriği gereği bireysel sporlar daha çok sporcunun kendi performans ölçütlerini kendisinin belirlemesi, kendi kendini denetlemenin üst düzeyde olduğu, kazanma ve kaybetme durumunda oluşan başarı ve başarısızlık durumunda ve sorumluluk anlamında sporcunun bireysel olarak ön plana çıkması sporcunun bireysel yeterlik algısının yüksek olmasını gerektirecektir. Oysa takım sporları için bunun tam tersi olduğunu söylemek mümkündür, takım sporlarında bireyin performansından çok, takımın performansı ön plana çıkmaktadır. Hedef belirleme, denetleme, kazanma ve kaybetme ile sorumluluk durumu gruba aittir. Bunu da bireylerin birlikte çalışma yeterlikleri ön plana çıkaracaktır. Dolayısıyla buradan hareketle bireysel sporlar için kişisel yeterlikleri yüksek öğretmenler ve takım sporları için de birlikte çalışma yeterlikleri yüksek öğretmenlerin işe koşulması görüşü ileri sürülebilir.

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

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

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

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

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

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

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

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

İlköğretim ve ortaöğretim programlarının içerik olarak birbirinden farklı olması, öğrenci özellikleri bakımından bu okul düzeylerinin birbirinden ayrılmasının öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında ilköğretim okullarının ortaöğretim okullarına nazaran daha düzenli teftiş ve denetlemeye tabi tutulması, ilköğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin daha düzenli ve hazır olmaları zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yeterlik algılarına da yansıdığı düşünülmektedir.

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

Çiçek ve ark. (1998) beden eğitimi öğretmenlerinin tamamına yakınının (%95) okul takımlarını çalıştırdıklarını belirtirken, Karaküçük (1999) okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklerin okullarda yaygınlaştırılmasını istediklerini,

bunun akademik başarıyı arttırdığı, kahvehane gibi yerlere gitmeyi engellendiğini; ayrıca bu tür faaliyetlerde en fazla beden eğitimi öğretmenlerinden yararlanılmak istendiğini, yönlendirmenin de beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğini bildirmiştir. Çolakoğlu ve Karaküçük (2006)'de Türkiye'de sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları ve okul sporlarında önemli görev üstlenen kişiler olarak beden eğitimi öğretmenlerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

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

Okullarda ders içi ve ders dışı sportif faaliyetlerin en önemli yürütücüsü olan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri de kuşkusuz bu faaliyetlerin başarıya ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Araştırmadan elde edilen, yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çalıştırdıkları okul takımlarında aldıkları başarılar sonucu, literatürdeki bilgi ve bulgularla örtüşmektedir.

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için fiziksel olarak sağlıklı ve zinde olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenin hizmet öncesinde sahip olduğu fiziksel uygunluğu, sağlıklı ve atletik vücut yapısını koruyabilmesi için düzenli olarak spora

devam etmesi faydalı olacaktır. Nitekim Demirhan (2003), beden eğitimi öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler arasında; “iyi bir görüntüye sahip olma” özelliğini de saymaktadır.

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

Alt problem 3

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?

Araştırma kapsamında ele alınan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin davranışlarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.15.). Sınıf yönetimi davranışları ölçeğinde elde edilen puanlar, yüksek bir ortalamayı göstermiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi açısından çok faktörlü bir yapıya sahiptir. Sınıf içinde ve dışında birçok faktör örneğin fiziksel mekânlar, gerçekleştirilecek etkinliklerin karmaşıklığı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların bir arada geliştirilmesi durumu, bedeninin komple bir eğitim süreci içerisinde ele alınması öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimleri ve bunların çok boyutluluğu beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi davranışının zorluğunu ortaya koymaktadır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin karmaşık ve zor bir süreç olan sınıf yönetimi konusunda bu araştırmanın sonuçlarına göre görev yaptıkları okullarda etkili bir sınıf yönetimi davranışı gösterdikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç çeşitli araştırmalarca desteklenmektedir.

Bu araştırmalardan, Özkılıç ve Korkmaz (2004)’ın araştırmasına katılan öğretmenlerin, sınıfta zamanın etkin yönetimi konusunda önemli sayılan davranışların gösterilmesi konusunda beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını vurgulamıştır. Benzer bir araştırma da sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda Çiçek ve ark. (2004)’da beden eğitimi öğretmen

adaylarının uygulamalar için yeterli zamanın sağlanması açısından zamanı etkili kullandıkları, ancak öğrencilerin egzersizlere aktif katılımlarını arttırıcı sınıf organizasyonlarını geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Tertemiz (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını otoriter, demokrat ya da vurdumduymaz lider olarak tanımlayıp, öğretmenin sınıf yönetimi davranışının sınıfın genel atmosferini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi onun hangi davranış modelini tercih ettiği ile de doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özçakır (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını tespit etmeye yönelik yaptığı araştırmasında; bazı konularda öğretmenlerin, otoriter eğilim gösterdiklerini, az da olsa ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini tespit etmiştir. Ancak araştırmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bu durum araştırmada ulaşılan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf yönetimi değişkenlerinin etkinliğinin sağlanması konusunda beden eğitimi öğretmenleri elindeki tüm olanak ve materyalleri kullanarak sınıfı nasıl organize edeceği konusunda çok yönlü bir beceriye sahiptirler. Beden eğitimi derslerinin yapı itibari ile uygulamaya dönük faaliyetleri kapsaması ve öğretimde öğrencilerle daha yakın etkileşim konumunda ve onlarla aktif yaşantı içerisinde bulunması beden eğitimi öğretmenine sınıf içinde ortaya çıkan sorunları çözmede farklı olanaklar sağlamaktadır. Bununla birlikte okullarda beden eğitimi öğretmenleri, genellikle sevilen, sayılan ve model alınan bir kişilik olarak ön plana çıkmaktadırlar. Okul takımlarının başında liderlik yapması, sınıf ortamından farklı alanlarda öğrencilerle etkileşim içerisinde olması, öğrencilerin özgür hareket ettikleri alanlarda öğretim yapması gibi bazı durumlar ona sınıf yönetimi açısından da avantajlar sağlamaktadır. Bu çerçevede öğrenciyi sınıf ortamından uzaklaştırarak çok yönlü bir çevrede onları hareketli kılacak olan beden eğitimi derslerine daha fazla önem verilmesi, okullarda öğretimin işleyişi ve sınıf yönetimi problemlerinin azalması açısından önemli olacaktır.

Alt problem 4

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

Beden eğitimi öğretmenlerinin **cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi davranışları** arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Araştırma sonuçlarına göre; sınıf yönetimi davranışları açısından bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, bayan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından daha olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Tablo 4.16.).

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına ilişkin boyutunu belirlemek amacıyla Güven (2004) yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Bir başka araştırmada, Civelek (2001) sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakmış. Öğretmenlerin fiziksel ceza, psikolojik ceza ve sosyal ödül verme bakımından cinsiyet değişkeni açısından bir farklılığa sahip olmadığını tespit ederken bayan öğretmenlerin maddi ödül ve sosyal cezaya daha fazla yer verdiklerini tespit etmiştir. Bu duruma da sebep olarak; bayanların gelişim görevlerinin ve kişilik özelliklerinin erkeklerden farklı olmasını göstermiştir.

Yapılan araştırmalarda, gerek Güven ve gerekse Civelek'in, bayan beden eğitimi öğretmenleri ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde farklı davranış özelliklerine sahip olduklarını tespit etmesi, araştırmadan elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Ancak, farklı araştırmalarda, Doğan Burç (2006) ve Özçakır (2007), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliklerin ve sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

Araştırmanın bir başka sonucu, beden eğitimi öğretmenlerinin **mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları** üzerinedir (Tablo 4.17.). Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Benzer bir araştırmada, Tagger (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesindeki öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlik tecrübesinin sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmenlik tecrübesiyle sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit ettiği görülmüştür.

Ancak mesleki kıdem konusundaki bu sonuçlar, literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile desteklenmemektedir. Sparks ve Lipka (1992)'nin araştırmasında, deneyimli öğretmenlerin ve yeteri kadar deneyimi olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenler tarafından, deneyimli olarak bilinen öğretmenlerin, otoriter ve baskıcı sınıf yönetimi davranışlarına daha sıklıkla başvurdukları tespit edilmiştir.

Başka bir araştırmada, Güven ve Demirhan (2006), meslekteki hizmet yıllarına göre genç öğretmenlerin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini deneyimli öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir. Buna gerekçe olarak; meslek yaşamının ilk yıllarında öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha iyi sağlayabilmek amacı ile öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmelerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları arttıkça öğrencinin daha etkin olduğu öğretim yöntemlerini tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Güven ve Demirhan (2006)'ın araştırmalarındaki sonuçtan hareketle; meslek yaşamının ilk yıllarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin, meslekteki hizmet yılı yüksek olan meslektaşlarına kıyasla sınıf yönetimi ve sınıfın kontrolü konusunda kaygıları bulunduğu görüşü ileri sürülebilirken, bu araştırmanın sonuçları açısından böyle bir görüş ileri sürülemez.

Araştırmanın bir başka sonucu olan beden eğitimi öğretmenlerinin **spor branşına göre sınıf yönetimi davranışları** arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). (Tablo 4.18.).

Uğur (2006) yaptığı araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin uzman oldukları spor branşını sormuş ve araştırmasına katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 41,1 'nin bireysel sporlar ve % 48,9'nun takım sporlarında uzman oldukları cevabını almış. Bu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %65,27'sinin takım ve 34,73'ünüde bireysel sporlarla ilgililedikleri görülmüştür. Bu verilerden hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin daha çok takım sporlarında yoğunlaştığı söylenebilir.

Takım sporlarında gurubun kalabalıklığı ve çeşitliliği, öğretmene gurubu harekete geçirme, yönetme ve yönlendirme gibi çeşitli deneyimler sağlayacaktır. Bu deneyimlerin, öğretmenlerin öğretmenlik süreci içerisindeki davranışlarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle takım sporuyla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarında anlamlı düzeyde yükseklik beklenirdi. Ancak araştırma sonuçlarında böyle bir sonuca ulaşılmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin **hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre sınıf yönetimi davranışları** ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. ($p>0.05$). (Tablo 4.19.).

Hizmet içi eğitimin kurumsal ve kişisel yararları dışında iyi düzenlenmiş eğitim programları; kurumda açık iletişim, diğer meslektaş ve öğrencilerin görüşlerine saygı duyma, kendi duygu ve yaklaşımlarını yeniden gözden geçirme gibi davranışlara yol açmaktadır (Pehlivan, 1997). Dolayısıyla hizmet içi eğitimin öğretmeninin performansına olumlu bir katkısının olması beklenmektedir. Ancak araştırmadan elde edilen sonuçlar, Pehlivan (1997) ve farklı araştırmaların sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bu araştırmalardan, Tayler (2006) ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini, sınıf yönetimindeki performansları ve öğrenciyi motive etme düzeyleri hizmet içi eğitim uygulamaları kapsamında incelenmiş. Araştırmada, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan deney grubu öğretmenlerin, herhangi bir öğretime tabi

tutulmayan öğretmenlerden daha olumlu sınıf yönetimi davranışları, etkili öğretmen yeterlikleri ve öğrenciyi motive etme davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Çiçek ve ark. (2004) da beden eğitimi öğretmenlerinin özellikle hizmet içi dönemdeki öğretmenlik deneyimlerinde sınıf kontrolünü ve disiplinini sağlama davranışlarına daha çok önem verdiklerini aktarmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen anlamlı fark çıkmama sonucunun nedenlerini tespit etme açısından beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve niteliği incelenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin **çalıştıkları okul düzeyine göre sınıf yönetimi davranışları** ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). (Tablo 4.20.).

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Özçakır (2007)'ın araştırmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Özçakır da yaptığı araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının okul düzeyine göre değişmediğini belirtmiştir. Farklı bir çalışmada, Saraç Yılmaz ve ark. (2005) da beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okul düzeyinin (ilköğretim-ortaöğretim) sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda hiçbir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Okul düzeyinin farklılaşması, hedef öğrenci kitesinin özelliklerinin de farklılaşması olarak düşünülebilir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları konusunda kendilerine güvendikleri ve kendilerini yeterli hissettikleri, ayrıca gelişimsel sınıf yönetimi modelini benimsedikleri ve öğrenci özelliklerini iyi tanıdıkları düşüncesiyle açıklanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin **çalıştırdığı okul takımlarının derece alma durumuna göre sınıf yönetimi davranışları** konusunda, sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$). (Tablo 4.21.).

Öğrencinin kişiliğinin ve tüm özelliklerinin şekillendirdiği okul ortamında, demokratik ve işbirliğine dayanan sınıf ortamı meydana getiren öğretmenlerin

öğrencilerinin daha verimli ve sürekli çalışma fırsatı buldukları; öğretmenin hükmedici ve baskıcı davrandığında öğrencilerin okul çalışmalarında uyumsuzluk gösterdikleri görülmektedir (Yavuzer, 1990). Farklı bir araştırmada, Kısakürek (1985), öğretmen-öğrenci ilişkisindeki memnuniyetin ve öğretmenin hoşgörülü davranmasının öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmalarda da görüldüğü üzere öğretmen-öğrenci ilişkilerinin uyum içinde sürdürülmesi bireyler açısından doyum ve mutluluk sağlarken, öğretim faaliyetleri açısından da verimli bir çalışmanın ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini sağlayacaktır. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriyle geliştirecekleri olumlu, sıcak ve empatik bir ilişki beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde ve okul takımlarındaki başarılarını etkileyecektir.

Araştırmanın bir diğer sonucu beden eğitimi öğretmenlerinin **düzenli olarak spor yapıp yapmama durumunun sınıf yönetimi davranışları** üzerine etkisi olmuştur (Tablo 4.22.). Beden eğitimi öğretmenlerinin düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre sınıf yönetimi davranışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0.05$).

Bayrak (1998)'a göre öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim-öğretim görevini yürütürken, davranışları ile de onları etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenin davranışları sınıf yönetimin temellerini oluşturmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenin davranışları okul içi ve dışındaki tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri, okul içi aktivitelerinin yanı sıra okul dışındaki spor aktiviteleri ve yaşam biçimiyle çevre, öğrenciler ve toplumun diğer değişkenleriyle etkileşim içindedir. Bu yönüyle beden eğitimi öğretmenlerinin aktif ve düzenli spor yaşantılarının onların derslerindeki aktivite ve davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Alt problem 5

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile öğretmen yeterlik algıları arasındaki ilişki oldukça anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.23.). Beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik boyutlarındaki algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$). Öğretmenlik yeterliğini yüksek düzeyde algılayan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Daugherty (2005)'de beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiş. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerini onların sınıf içi uyumlu öğretmen davranışlarıyla ilişkili olarak göstermiştir. Öğretim faaliyetleri, okul yapısı, okul yönetimi ve öğrenci davranışlarının yanında, öğretmenin öğrenciye yaklaşım biçimini yani sınıf yönetimi davranışlarını, öğretmenin yeterliklerinden etkilenen önemli bir faktör olarak belirtmiştir.

Gibson ve Dembo (1984)'da, yüksek yeterlik duygusu bulunan öğretmenlerin düşük yeterlik duygusu bulunan öğretmenlere göre sınıf içerisinde grup etkileşimlerine daha çok ağırlık verdiklerini ve öğrenci aktivitesini arttırdıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca yüksek yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların, düşük yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin sınıflarındakilere kıyasla daha çok öğretim etkinlikleri ile meşgul olduklarını ifade etmişler. Buna karşın düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıflarında, otorite figürleri ve yüksek seviyeli kontrol davranışlarının ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında, özellikle kişisel yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında, güvenlikçi ve destekçi bir havanın oluştuğu, öğrenci girişimciliğinin teşvik gördüğünü ve sınıf kontrolüne daha az zaman ayrıldığı görülmüştür.

Bir başka araştırmada, Ballinger (1993), etkili bir beden eğitimi öğretmenin profilini çizmiş. Etkin öğretmenlerin aktivitelerinde ortaya çıkan en önemli gösterge olarak, içerik ve öğretime kıyasla öğrencilerle etkileşim ve işbirlikli öğrenmede

yoğunlaşmayı göstermiştir. Etkin öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını kontrol etme yerine öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan olumlu bir sınıf yönetimi davranışı sergilediklerini belirtmiştir.

Eğitim kurumları içinde beden eğitimi öğretmenleri bir yandan öğretimin amaç ve fonksiyonlarını yerine getirmeye çalışırken, diğer yandan öğrenciler ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencileri sadece bilgi ve beceri ile donatmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumca beklenen davranış değişikliklerini bireye kazandırmaktadırlar. Bu araştırmada da beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alanlarında yüksek puan ortalamalarına ve olumlu sınıf yönetimi davranışlarına sahip olması bu açıdan oldukça anlamlı bir sonuçtur.

Olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasında, öğretmenin davranışlarının ve dersteki yeterliğinin önemli bir rolü vardır. Öğrencilerini sevmeyen, onların duyguları ile oynayan, mizah ve espri yeteneğinden mahrum öğretmenlerin sınıfların da huzursuzluk ve karışıklık olacaktır. Okulda, sınıfta, öğretimin gerçekleştiği her yerde olumlu bir ortamın oluşturulmasında temel koşul olarak demokratik öğretmen davranışlarının sergilenmesi gösterilebilir. Bunun için de öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür.

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bayan beden eğitimi öğretmenlerinin, erkek meslektaşlarına kıyasla sınıf yönetimi açısından daha olumlu davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin branşlarına göre sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bireysel ve takım sporları yapan beden eğitimi öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

13. Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

14. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

15. Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştığı okul takımının derece alma durumuna göre, sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

16. Düzenli spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları arasında manidar farklılık olmadığı görülmüştür.

17. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Öğretmenlik yeterliğini yüksek düzeyde

algılayan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi davranışı sergilediği görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

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

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

2. Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinden beklenen nitelikler de değişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerine gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik formasyonun geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin güncel rol, yeterlik ve sorumlulukları kazandırılmalıdır.

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

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

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

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

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

KAYNAKÇA

- AĞAOĞLU, E. (2007). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. **Sınıf Yönetimi**. Kaya, Z. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AIKEN L. R. (1996). **Rating Scales and Checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- AKAR, İ. (2007). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. **Sınıf Yönetimi**. Kaya, Z. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKBULUT, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (2), 24–33.
- AKTAĞ, I. ve WALTER, J.(2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, III (4), 127-131.
- AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. ve UMay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 1-8.
- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 27, 11-20.
- AKKOYUNLU, B. ve KURBANOĞLU, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 24, 1-10.
- AKSOY, N. (2007). Sınıf İçi Kurallar. **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- AKTEPE, V. (2004). Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterlikleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- AKYOL, H. (2006). Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ARBOGAST, G., & CHANDLER, P. (2005). Class management behaviors of effective physical educators. **Strategies**, 19 (1), 7-11.
- ARI, R. ve SABAN, A. (2000). **Sınıf Yönetimi**. Konya: Mikro Dizgi.
- ARMOR, D., CONROY-OSEGUERA, P., COX, M., KING, N., MCDONNELL, L., PASCAL, A., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).
- ARSLAN, C. ve SÜNBÜL, A. M. (2006). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 217-231.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 1982, New York.
- ASHTON, P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. **Research on Motivation in Education**, 1, 141-174.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman.
- AŞKAR, P. ve UMay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 21, 1-8.
- ATAMAN, A. (2006). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- ATAMAN, A. (2003). Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1 (3), 252-262.
- AYDIN, A. (2006). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.
- AYTEKİN, H. (2006). Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BACON, D. R., SAUER, P. L., & YOUNG, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. **Educational and Psychological Measurement**, 55, 394-406.
- BALLİNGER, D. A. (1993). Becoming an Effective Physical Educator. **Physical Educator**, 50 (1), 13-19.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- BANDURA, A. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28 (2), 117-148.
- BANDURA, A. (1989). **Social cognitive theory**. In R. Vasta (Ed.). Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, 37 (2), 122-147.

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, **84** (2), 191–215.
- BAŞAR, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- BAŞARAN, İ. E. (1992b). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi.
- BAŞARAN, İ. E. (2000). **Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Ankara: Feryal Matbaası.
- BAŞARAN, İ. E. (2005). **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAYRAK, C. (1998). **Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 559.
- BERMAN, P., MCLAUGHLIN, M., BASS, G., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).
- BROWN, N. R., OKE, E. F., & BROWN, P.D. (1982). **Curriculum and Instruction**. London: Mac Milan Publishing.
- BUCHER, A. C. (1979). **Foundations of Physical Education**. Saint Louis: The C.V. Mosby Company USA.
- BULUŞ, M. (2000). Kişisel Beceriler Kişilik Özellikleri Çerçevesinde Öğretmen Etkinliği. **Yaşadıkça Eğitim**, 68, 33-36.
- BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CANGELOSI, J. S. (1988). **Classroom Management Strategies**. Newyork: Longman Inc.

- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI C., STECA, P. & MALONE, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, 44, 473-490.
- CELEP, C. (2004). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇİVELEK, K. (2001). İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamda Kullandıkları Yöntemler (Trabzon İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- COŞKUN, A. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CRONBACH, L. J. (1990). **Essentials of psychological testing**. (5th Ed.). New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- ÇALIK, T. (2007). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇİÇEK, Ş., İNCE, M. L., HÜRMERİÇ, I., SARAÇ, L. ve YILDIRIM, A. (2004). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Organizasyonu ve Ders Zamanı Kullanımı Davranışlarının Analizi. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, 15 (4), 207-218.
- ÇİÇEK, Ş., KİRAZCI, S. ve KOÇAK, S. (1998). Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, 9 (3), 32-42.
- ÇOLAKOĞLU, T. ve KARAKÜÇÜK, S. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarda Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, XI (3), 35-48.
- ÇÖNDÜ, A. (1999). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- DAUGHERTY, S. G. (2005). Teacher Efficacy and It's Relation to Teachers' Behaviors In The Classroom. Doctor of Philosophy, Faculty of College of the Education, University of Houston.
- DELLINGER, A. B., BOBBETT, J. J., OLIVIER, D. F., & ELLETT, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. **Teaching and Teacher Education**, 24, 751-766.
- DEMİRBOĞAZ, A. (2006). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- DEMİRHAN, G. (2006). **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi – Bağırhan Yayınevi.
- DEMİRHAN, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 300, 13-22.
- DEMİRHAN, G. (2002a). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni. **7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.
- DEMİRHAN, G. (2002b). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 288, 7-13.
- DENHAM, C. H., & MICHAEL, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A Definition of the construct and a model for further research. **Educational Research Quarterly**, 4, 39-63.
- DOĞAN BURÇ, E. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. **Handbook of Research on Teaching**. Wittrock, M. C. (Ed.). Newyork: Macmillan Publishing.

- DÖNMEZ, B. (2006). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. **Sınıf Yönetimi**. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- DUMAN. T., GELİŞLİ. Y. ve ÇETİN. Ş. (2004). Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3), 281–290.
- EKİCİ, G. (2007). Öğretim Yönetimi. **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EKİCİ, G. (2005). Biyoloji Öz-yeterlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 85-94.
- EMMER, E. T., & STOUGH, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. **Educational Psychologist**, 36 (2), 103–112.
- ENOCHS, I.G., SCHAMANN, L. C., & RIGGS, I. M. (1995). The Relationship of Pupil Control to Preservice Elementary Science Teacher Self-Efficacy and Outcome Expectancy. **Science Teacher Education** 79, (1), 63-75.
- ERDEN, M. (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ERDOĞAN, İ. (2001). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERGUN, M., EREGEZER, B., ÇEVİK, İ. ve ÖZDAŞ, A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.
- ERTÜRK, S. (1991). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.
- FELTZ, D.L., CHASE, M. A. MORİTZ, S. E., & SULLIVAN, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. **Journal of Educational Psychology**, 91 (4), 765-776.
- FERNANDEZ-BALBOA, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, 11, 59-78.

- FINK, J., & SIEDENTOP, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8, 198-212.
- FİDAN, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- FIVES, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A Theoretical Review. Paper Presented the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago.
- GARRETT, T. (2005). Student - and Teacher - Centered Classroom Management: A Case Study of Three Teachers' Beliefs and Practicies. Doctor of Education, Graduate Program in Early Childhood / Elementary Education, The State of University of New Jersey.
- GERÇEK. C., YILMAZ. M., KÖSEOĞLU. P. ve SORAN. H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39 (1), 57-73.
- GIARDINA, N., & DEJONG, G. (2000). Conducting effective lessons (Part 1): Effective Management. **The Michigan Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance Journal**, 31-32.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76 (4), 569-582.
- GODDARD, R. D., & GODDARD, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. **Teaching and Teacher Education**, 17, 807-818
- GODDARD, R. D., HOY, W. K., & WOOLFOLK HOY, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, 37 (2), 479-507.
- GÖKÇE, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 299, 36-48.
- GROSSMAN, H. (1990). **Trouble-free Teaching: Solutions to Behaviors Problems in the Classroom**. Mountain View, CA: Mayfield.

- GUSKEY, T. R., & PASSARO, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 31, 627-643.
- GUSKEY, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. **International Journal of Educational Research**, 13, 439-453.
- GUSKEY, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. **Educational Researcher**, 15 (5), 5-12.
- GÜÇLÜ, N. (2006). İletişim. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜÇLÜ, N. (2002). Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜLEÇ, S. ve ALKIŞ, S. (2004). Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVII (2), 247-266.
- GÜRSEL, M., SÜN BÜL, A. M., & SARI, H. (2002). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction between Turkish Head Teachers and Teachers: A Quantitative Approach. **European Journal of Psychology of Education**, XVII (1), 35-45.
- GÜVEN, B. ve DEMİRHAN, G. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüleri. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, 17 (4), 158-172.
- GÜVEN, B. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüleri ve Bu Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Hizmet Yıllarına, Görev Yaptıkları İllere ve Okul Türlerine Göre Değişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor bilimleri ve Teknolojisi Programı.
- HARRISON, M. J., & C. L. BLAKEMORE. (1992). **Instructional Strategies for Secondary School Physical Education**. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers
- HAZIR BIKMAZ, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Milli Eğitim**, 161.

- HENSON, R. K. (2001a). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 1-3. New Orleans, LA.
- HENSON, R. K. (2001b). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, January 26. Texas A&M University, College Station, Texas. <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynotePDF> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- HENSON, R. K. (2001c). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 17, 819–836.
- IŞK, H. (2006). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. **Sınıf Yönetimi**. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- IŞIKSAL, M. ve AŞKAR, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 25, 109-118.
- İLHAN, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- İPŞİR, D. (2002). Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. **Milli Eğitim Dergisi**, 153-154,
- İRA, N. (2004). Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 310, 34-39.
- JACKSON. D. R. (2005). An Exploration of the Relationship between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools. Doctor of Philosophy, Wayne State University.
- JOHNSON, W. W. (2003). Establishing Authority in the Classroom: A Case Study. Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.
- JONES, V. F., & JONES, L. S. (1984). **Comprehensive Classroom Management**. Boston: Allyn and Bacon.

- KAHYAOĞLU, M. ve YANGIN, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (1), 73-84.
- KAMEENUİ, E. J., & DARCH, C. B. (1995). **Instructional Classroom Management A Proactive Approach to Behavior Management**. White Plains: Longman Publishers USA.
- KARAKÜÇÜK, S. (1999). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 4 (3), 51–62.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARİP, E. (2007). **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KELLY, L. E. & MELOGRANO, V. J. (2004). **Developing the Physical Education Curriculum and Achievement-Based Approach**. Champaign: Human Kinetics.
- KESKİN, M. A. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- KISAKÜREK, M. A. (1985). **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KNOBLAUCH, D., & WOOLFOLK HOY, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 24, 166–179.
- KORKMAZ, F., KORKMAZ, N. H. ve ÖZKAYA, G. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamını Bozan Davranışlara Karşı Geliştirdikleri Davranış Stratejileri (Bursa İli Örneği). **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XX (1), 67–87.

- KOUNIN, J.S. (1970). **Discipline and Group Management in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOŞAR, E. (2005). Olumlu ve Öğrenmeye İlişkin Ortam. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOWALSKI, C. L. (2007). An Analysis Of Coaching Efficacy in Volunteer Soccer Coaches. Doctor of Education, University of Northern Iowa.
- KURAN, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Türkoğlu, A. (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2001). **Öğretimde Planlama Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKYILMAZ, A. ve DUBAN, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (2),1-23.
- LEMLECH, J. K. (1988). **Classroom Management Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers**. Newyork-London: Longman.
- LUKE, M. D. (1989). Research on class management and organization: review with implications for current practice. **Quest**, 41 (1), 55-67.
- MALETE, L., & FELTZ, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. **The Sport Psychologist**, 14, 410-417.
- MARBCAK, T.L., SHORT, S. E., SHORT, M.W. & SULLIVAN, P. J. (2005). Coaching Confidence: An exploratory investigation of sources and gender differences. **Journal of Sport Behavior**, 28 (1), 18-35.
- MARZANO, R. J., MARZANO, J. S., & PICKERING, D. J. (2003). **Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher**. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). **Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2006). **Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> (29 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”. **İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı**. Ankara: Obesid.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2002). **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2001). **Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi**. http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/OYEGM_2001.htm (02.03.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Okul içi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı). (2000). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- METZLER, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 8 (2), 87-103.
- MILSON A. J., & MEHLIG L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. **The Journal of Educational Research**, 96 (1). 47.
- MURPHY K. R., & DAVIDSHOFER, C. (1991). **Psychological Testing: Principles and Applications**. New Jersey: Prentice- Hall International, Inc.
- NEALE, M. N., & LIEBERT, R. M. (1980). **Science and behavior: An introduction to methods of research**. London: Prentice-Hall International, Inc.
- OĞUZKAN, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.

- ÖZÇAKIR, S. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Düzce İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- ÖZÇELİK, H. ve AŞKIM KURT, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. **İlköğretim Online**, 6 (3), 441-451. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m34.pdf> (28.03.2008 tarihinde alınmıştır).
- ÖZDEN, Y. (2007). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretmen Ortamının Düzenlenmesi. **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZKILIÇ, R. (2005). Sınıfta Zaman Yönetimi. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZKILIÇ, R. ve KORKMAZ, N. H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVII (2), 281–293.
- ÖZPOLAT, A., SEZER, F., İŞGÖR, İ. ve SEZER, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, 174, 206-213.
- ÖZTÜRK, B. (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. **Sınıf Yönetimi**. Karip, E. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres. <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, 66 (4), 543-578. <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).

- PEHLİVAN, Z. (1998). Nitelikli Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. **I. Spor Kongresi Bildirileri**, 16-18 Mart. Erzurum.
- PEHLİVAN, İ. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim. **Amme İdaresi Dergisi**, 4 (30), 105-120.
- PEPE, H., AYDOS, L. ve MAMAK (2002). Nitelikli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayının Seçimi Açısından Özel Yetenek Sınavlarının Değerlendirilmesi. **7. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.
- PERON, J. (1995). Discipline Techniques Used by Secondary School Physical Education Teachers. Master of Arts (Education). Department of Physical Education, Faculty of Education, McGill University.
- REUTERBERG, S., & GUSTAFSSON, J. E. (1992). Confirmatory factor analysis and reliability: testing measurement model assumptions. **Educational and Psychological Measurement**, 52, 795-811.
- RIGGS, I. M., & ENOCHS, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. **Science Education**, 74 (6), 625-637.
- ROTH, J. F. (2005). The role of teachers' self efficacy in increasing children's physical activity. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Louisiana State University.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SANFORD, J. P., & EMMER, E. T. (1988). **Understanding classroom management: An observation guide**. Boston: Allyn and Bacon.
- SARAÇ YILMAZ. L., İNCE, L.M., KİRAZCI, S. ve ÇİÇEK, Ş. (2005). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Zaman Yönetimi Davranışları ve Kullandıkları

Öğretim Yöntemleri. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, **10** (2), 3-10.

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

SARITAŞ, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

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

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

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

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

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

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

- SPARKS, R., & LIPKA, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: personality factors, self-concept, locus of control and pupil control ideology. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 5, 304-309.
- SUPAPORN, S. (1998). Middle School Student Perspectives about Misbehavior in Physical Education Classes. Doctor of Philosophy, School of Education, University of Massachusetts.
- SÜNBUİL, A. M. ve ARSLAN, C. (2006). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 217-232.
- ŞAHİN, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- ŞAHİN, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XV (1), 341-353
- TAGGER, I. T. C. (2006). The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.
- TAMER, K. ve PULUR, A. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kozan Ofset.
- TAYMAZ, H. (2003). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TAYMAZ, H. (1995). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 180
- TERTEMİZ, N. (2006). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOPSES, G. (2006). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. **Sınıf Yönetimi**. Küçükahmet, L (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- TOURNAKI, N., & PODELL, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. **Teaching and Teacher Education**, 21, 299–314.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2. New Orleans, LA.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17 (7), 783-805.
- TSCHANNEN – MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY., W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- TURAN, S. (2006). Sınıf Yönetiminin Temelleri. **Sınıf Yönetimi**. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.
- TUTKUN, Ö. F. (2007). Sınıf Düzeni. **Sınıf Yönetimi**. Kaya, Z. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2006). İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri. **Yaşadıkça Eğitim**, 91, 2-6.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2004). İlkokullarda Sınıf Yönetimi.
<http://www.milliegitim.biz/git.asp?nereye=Ayrinti&id=811> (27.12.2007 tarihinde alınmıştır).
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). İlköğretimde Sınıf Düzeni. **Yaşadıkça Eğitim**, 65, 36-40.
- TYLER, K. M. (2006). A Descriptive Study of Teacher Perceptions of Self-Efficacy and Differentiated Classroom Behaviors in Working with Gifted Learners in Title I Heterogeneous Classrooms. Doctor of Philosophy, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.
- UGUR, O. A. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği).

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

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

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

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

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

WOLTERS, C. A., & DAUGHERTY, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. **Journal of Educational Psychology**, 99 (1), 181-193.

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

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

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

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

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

- YAMANER, F. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler**. Bursa: Ekin Kitabevi.
- YAVUZER, Y. ve KOÇ, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 23-26 Ekim. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- YAVUZER, N. (1990). Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Öğretmenlerin Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YETİM, A. A. ve GÖKTAŞ, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12 (2), 541-550.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 30, 278-287.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004a). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004b). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 27, 260-267.
- YIP, G. (1998). Discipline In Physical Education: A Case Study One Physical Education Teacher. Division of Graduate Studies and Research, Department Of Physical Education, Faculty of Education, McGill University.
- ZELDIN, A. L. & PAJARES, F. (1997). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women with math-related careers. Paper presented at the meeting of the **American Educational Research Association**, March 1997, Chicago.

EKLER

EK 1

ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 15 191
Konu : Araştırma İzni

10/01/2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) 10.12.2007 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/7582 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hüseyin ÜNLÜ'nün "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Kırşehir, Aksaray, Konya, Kayseri, Van ve Yozgat illerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (7 sayfa – 125 sorudan oluşan) anketlerin belirtilen illerdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-7 Sayfa)



GMK Bulvan No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | sarged.meb.gov.tr



DANISMA
444 0 632
HATTI

www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydizakaraku.org



www.bilgiyayinegitimdestek.org

EK 2

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

AÇIKLAMA

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

Cinsiyet : Kadın Erkek

Meslekteki hizmet süreniz (kaçıncı yılınız)

Yaşınız:

En son aldığınız akademik derece

Lisans Yüksek lisans Doktora

Herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

Evet Hayır

— Cevabınız evet ise kaç kez katıldınız?

Çalıştığınız okulun türü

İlköğretim Ortaöğretim

Okulun bulunduğu yerleşim yeri:

Köy - Kasaba İlçe Şehir Büyük Şehir

Beden eğitimi öğretmenliği mesleğini isteyerek mi seçtiniz?

Evet Hayır

1- Aktif olarak uğraştığınız spor dalı var mı?

Bireysel spor Takım sporu Uğraşmadım

— Cevabınız bireysel ya da takım sporu ise pozisyonunuz(Birden fazla işaretlenebilir)

Sporcu olarak yıl amatör profesyonel milli

Antrenör olarak.....yıl amatör profesyonel milli

İdareci olarakyıl amatör profesyonel milli

Hakem olarakyıl amatör profesyonel milli

2- Düzenli olarak spor yapıyor musunuz?

Yapmıyorum Haftada 1 kez Haftada 2-3 kez Haftada 3 den fazla

3- Çalıştırdığınız okul takımı var mı? Evet Hayır

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

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

Evet Kısmen Hayır

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

Branşı Pozisyonu

7- Okul içerisinde yeteri kadar sportif faaliyet düzenliyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

8- Çalıştığınız okulun beden eğitimi dersi için alt yapısı (spor salonu, okul bahçesi, malzeme vb.) Yeterli Kısmen Yetersiz

EK 3

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

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

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

30. Etkinliklerde öğrencilere ipucu ve geribildirimlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
31. Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
32. Dersi plana uygun olarak yürütürüm.	1	2	3	4	5
33. Dersteki etkinliklerin işlem basamaklarını sıralı ve koordineli bir şekilde gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
34. Aşağıdaki becerileri etkin şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilirim.					
a. Yaratıcı Düşünme	1	2	3	4	5
b. İletişim Becerisi	1	2	3	4	5
c. Problem Çözme Becerisi	1	2	3	4	5
d. Eleştirel Düşünme	1	2	3	4	5
e. Araştırma-Sorgulama Becerisi	1	2	3	4	5
f. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1	2	3	4	5
g. Girişimcilik Becerisi	1	2	3	4	5
h. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	1	2	3	4	5
35. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirebilirim	1	2	3	4	5
36. Spor tesisi, alanı ve malzemelerinin bakım, onarım ve korunmalarını sağlarım, amacına uygun kullanımını sağlarım.	1	2	3	4	5
37. Dersteki etkinlik ve öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde düzenlerim.	1	2	3	4	5
38. Öğrencilerin etkinliklerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte öğrencilere veririm.	1	2	3	4	5
39. Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
40. Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutarım.	1	2	3	4	5
41. Performans değerlendirme tekniklerini etkili bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5
42. Öğrenci portfolyalarını (ürün dosyalarını) amacına uygun olarak kullanır ve değerlendiririm.	1	2	3	4	5
43. Beden eğitimi derslerinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
44. Derste performans ve proje değerlendirmelerini kullanırım.	1	2	3	4	5

45. Değerlendirme sürecine öğrencilerinde katılımlarına olanak veririm.	1	2	3	4	5
46. Gözlem, anket, görüşme gibi farklı değerlendirme tekniklerinden de yararlanırım.	1	2	3	4	5
47. Öğrencilerle güven verici ilişkiler kurarım ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmeleri konusunda sorumluluk duyarım.	1	2	3	4	5
48. Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlılık sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
49. Okuldaki öğrenci rehberlik hizmetlerine beden eğitimi derslerinde katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
50. Beden eğitimi derslerinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.	1	2	3	4	5
51. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
52. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
53. Dersimde sözlü iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
54. Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback) karşı duyarlıyım ve bunlardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
55. Sözsüz iletişim tekniklerini (beden dilini) etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
56. Derslerimi zamanında ve etkili bir şekilde başlatır ve yine aynı şekilde bitiririm.	1	2	3	4	5
57. Öğrenme güçlüğü olan ve hazır bulunuşluğu yetersiz olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayırım.	1	2	3	4	5
58. Öğrencilerin dikkatini çeker, onları öğrenmeye güdüler, onların ilgi ve güdülerini devam ettirebilirim.	1	2	3	4	5
59. Olumsuz durumlar, kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alırım.	1	2	3	4	5
60. Gerçekçi ve iyi hedefler belirlerim; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirir; sonuçları öğrencilerin kendilerini geliştirmesinde kullanırım.	1	2	3	4	5
61. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluştururum.	1	2	3	4	5
62. Kişisel ve mesleki gelişimim açısından öneri ve eleştirilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
63. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine gerekli katılımı gösteririm.	1	2	3	4	5

64. Kendi performansımın gelişme için uygun ve gerekli girişimlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
65. Meslekî gereksinimlerim hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
66. Meslekî gelişimimi desteklemek ve verimliliği artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır ve meslekî gelişime yönelik yayınları izlerim	1	2	3	4	5
67. Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurar ve işbirliği içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
68. Diğer öğretmenlerle mesleğiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
69. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine sahibimdir.	1	2	3	4	5
70. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
71. Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
72. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerle birlikte etkin rol alırım.	1	2	3	4	5
73. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.	1	2	3	4	5
74. Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını etkin olarak kullanabilirim.	1	2	3	4	5
75. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
76. Öğretmen görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranırım.	1	2	3	4	5
77. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır, öğretme – öğrenme sürecini bu doğrultuda yürütürüm.	1	2	3	4	5
78. Bir beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken iyi bir görüntüye sahibimdir.	1	2	3	4	5

EK 4

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ
SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ**

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ					
Değerli öğretmenim, bu anket sizlerin sınıf yönetimi davranışlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verilen tümceler hiçbir doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin için uygun olan seçeneği “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçenekleri arasında uygun olanı işaretleyiniz.	1- Hiç Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kısmen Katılıyorum	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrencimi azarlamak istemem çünkü bu onun duygularını incitebilir.					
2. Eğer bir öğrenci benimle birlikte yürümek isterse bu istekten daima onur duyarım.					
3. Sınıf düzenine ilişkin kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim.					
4. Sınıf içerisinde öğrencilerle görev paylaşımına giderim ve öğretmene yardım etmeleri için çeşitli fırsatlar sağlarım.					
5. Ders alanın düzenlenmesini öğrencilerle birlikte yaparım.					
6. Derste kullanılacak materyalleri ders öncesinde hazırlanması ve ders sonunda toplanması için öğrencileri görevlendiririm.					
7. Ders öncesinde ve ders sonrasında öğrencilerin hazırlanmaları ve giyinmeleri için gerekli zamanı veririm.					
8. Ders öncesi ve ders sırasında gerekli güvenlik tedbirlerini sağlarım.					
9. Derse öğrencileri selamlayarak başlar ve dersi öğrencileri selamlayarak bitiririm.					
10. Derste izin alarak konuşmak isteyen öğrencilere söz veririm.					
11. Uygulamalar esnasında öğrencilere dönütler veririm.					
12. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle özel olarak ilgilenirim ve onların öğrenmelerini sağlayabilecek farklı yollar ararım.					
13. Ders esnasında öğrencilerde yorgunluk oluştuğunda, disiplin sorunları meydana geldiğinde ve kopmalar başladığında mola veririm, gerekli ise konuyu tekrar ederim.					
14. Öğrencilerin kendilerinde güvenlerini sağlayabilmeleri ve aktif katılımlarını sağlamak amacıyla pekiştiriciler kullanırım.					
15. Her derste öğrencileri izleyerek objektif bir şekilde değerlendiririm.					
16. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını doğru davranışı göstererek düzeltirim.					

17. Çocuklardan birisinin sessiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmesi için ismi ile çağırırım.					
18. Çocukların birinin sesiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmediğinde beden eğitimi dersi araç ve gereçlerinin kontrolü ile görevlendiririm (dağıtılması ve ders sonunda toplanıp kaldırması).					
19. İstenmeyen bir davranış meydana geldiğinde görmezden gelirim.					
20. Çocukların istenmeyen davranışları çoğaldığı zaman sınıfı yeniden organize ederim.					
21. İstenmeyen davranış sergileyen bir öğrencinin pozisyonunu değiştiririm, istenen vücut pozisyonuna geçmesini sağlarım.					
22. İstenmeyen davranış gösteren çocuğun gerekirse ailesi, rehberlik servisi veya okul müdürü gibi başka bir otorite ile iletişime geçerim ya da sevk ederim.					
23. Derste kurallara uyararak öğrencilere model olurum.					
24. Öğrencilerden model belirlerim veya öğretmen olarak görevlendiririm.					
25. Olumsuz bir durum ortaya çıktığında aktiviteyi keser öğrencilerin dikkatini çeker ve bilgilendiririm.					
26. İstenmeyen davranışı gerçekleştiren öğrenciye doğru yönelir ve yanlış davranışını açıklarım.					
27. Öğrenciyi yanlış-olumsuz davranışlarına devam ettiği takdirde, olumlu bir dille uyarırım.					
28. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerimi çok yönlü tanımaya çalışırım.					
29. Derste öğrencilerime sözel olarak övücü ifadeler kullanırım.					
30. Öğrencilerimi dinler ve isteklerini dikkate alırım.					
31. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaptıkları her davranıştan haberdarımdır.					
32. Derste beklenmedik bir durum çıktığında ne yapacağımı bilirim.					
33. Öğrencinin ders içi ve ders dışından kaynaklanan problemleri ile ilgilenirim.					
34. Öğrencilere verdiğim sözleri tutarım, öğrencilerinde sözünde durmasını isterim.					
35. Beden eğitimi dersinde sınıfın organizasyonu ve dersin sağlıklı yürütülmesi için plan yaparım.					
36. Öğrencilerime koşulsuz saygı ve kabul gösteririm.					
37. Derste öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
38. Beden eğitimi dersinde ortaya çıkabilecek olumsuz bir duruma karşı hazırlıklıyım.					

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi ve Yeri: 07.01.1982 Aksaray

Yabancı Dili: İngilizce (İyi Derecede)

Eğitim Durumu

Lisans: Niğde Üniversitesi Aksaray BESYO (1999 – 2003).

Yüksek Lisans: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. (2003 - 2005).

Doktora: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D.(2005 - 2008).

Görev Durumu

2003 - 2004: Hayriye Kılıçözlü Lisesi (Kırşehir)

2004 - 2007: Melikgazi İlköğretim Okulu (Kırşehir)

2007 - 2008 : Gazi İlköğretim Okulu (Kırşehir)

2008 --- : Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (Aksaray)

İletişim:

huseyinunlu@aksaray.edu.tr

unlu68@gmail.com