

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Hüseyin ÜNLÜ\*

Latif AYDOS\*\*

## Özet

Eğitim programlarının ve genel eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçası olan beden eğitimi derslerinde bedenün bir bütün olarak eğitilmesi amacı güdülmektedir. Okullarda gerçekleştirilen beden eğitimi derslerinin yürütücüleri olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimine bir bütün olarak katkı sağlayabilmesi, istenen davranış değişikliklerini meydana getirebilmesi açısından yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin kuramsal olarak ele alınması amaçlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yeterlik, öğretmen yeterliği, beden eğitimi, Beden Eğitimi öğretmeni

## Giriş

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 sürecinden geçmemiş bir kimsenin kendini hiçbir alanda tam olarak yetiştirme imkânı bulunmadığı ve eğitim imkânları kısıtlı toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmalarının tam olarak sağlanamayacağı düşünülürse, okulun önemli bir sorumluluk ve değer taşıdığı rahatlıkla görülebilir (Karaküçük, 1999:52). Okulların en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2005:33).

Okullarda yürütülen eğitim çalışmalarının amacı, bireyin sadece zihinsel gelişimine katkıda bulunma olarak algılanmamalıdır; eğitimde amaç; bireyin bir bütün olarak gelişimini sağlamaktır (Seidentop ve ark., 1986:37).

Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireylerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de sağlanması öngörülmektedir. Bireylerin gelişimlerinin bir bütün

\* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi BESYO, Aksaray.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi BESYO, Ankara.

olarak gerçekleştirilebilmesi için okullarda çeşitli dersler okutulmaktadır. Beden eğitimi dersi de bu derslerden biridir.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak "hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme" esas alınmaktadır. Bir başka değişle beden eğitimi fiziksel hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001:41).

Eğitim programları içersinde yer alan ve genel eğitim içersinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünölmektedir.

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

Bu çerçevede; 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, özgeçmiői, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri onun sınıftaki başarısını da etkiler (Güçlü, 2002:173). Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile sınıf içersindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir iliksi vardır. Diğer bir deyişle öğretmen; sahip olduğu yeterlikler oranında öğretim sürecini etkileyebilmekte ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmektedir (Gökçe, 2003:38). Buradan hareketle bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri kuramsal olarak ele alınacaktır.

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

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

lecekleridir. 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 kapasitesine 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 yürütücülere 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. Bunun yanında toplumların gelişmişliğinin ve bilgi toplumu olmanın temel şartlarından biri eğitimli insan sayısının artmasıyla mümkün olabilmektedir.

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; öğrenciye ait koşullar 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 belirtmektedir. 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 olmuştur. 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 öğrenmeyle meşgul etmeleri ile ilgili alguları, genellikle olumlu öğretmen ve öğrenci ürünleriyle ilgili olduğu önemli öğretmenlerin özellikleri arasında görülmektedir (Shaughnessy, 2004: 154).

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

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

Öğretmenler için, yeterlik kavramı bir öğrencinin başarısının miktarı ve isteği ile alakalıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Öğretmenlerin öğretim yeter-

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

#### d. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterlik düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri, ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan 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 yoldan bahsetmektedir.

##### a. Temel Deneyimler

Olumlu bir yeterlik algısı oluşturmada en önemli yol “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 & 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 olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarılar ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar göstermeye güdülemektedir (Yılmaz ve ark. 20004a).

##### b. Dolaylı Yaşantılar

Yeterliğin arttırmak için ikinci yol; 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 & 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 alanında 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 artırılmasında üçüncü bir yol 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).

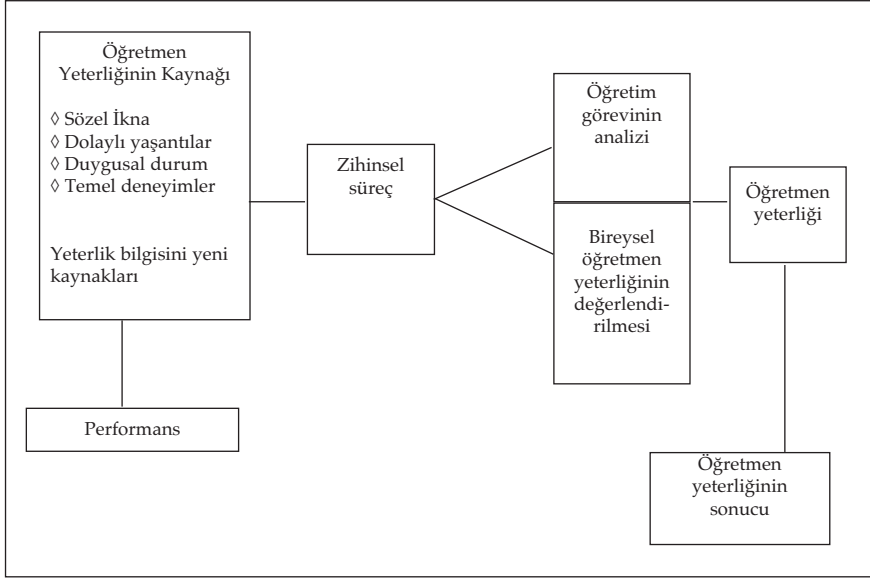
Sözel ikna, temel deneyimler ve dolaylı yaşantılar gibi olumlu bir rol üstlenebileceği gibi olumsuz bir rol de üstlenebilir. Öğrencilerin ailelerinden, meslektaşlarından ve öğrencilerin kendilerinden gelen dönütler öğretmenin başarısız olduğunda aktiviteyi bırakması gerektiğine ikna edecektir (Fives,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

### d. Fiziksel veya Duygusal Durum

Yeterliğin artırılmasında dördüncü bir yol ise stres içerikli davranışların azaltılması ve olumsuz duygusal eğilimleri ve kendi fiziksel durumları ile ilgili yanlış yorumlamaların değiştirilmesidir (Bandura,1994:3). 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. 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.

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).

Tschannen – Moran ve ark. (1998) bu yapıların öğretmen yeterliğindeki önemini belirtmiş. Bu modeli öğretmen yeterliğinin dairesel doğası olarak göstermiş ve modeli öğretmen yeterliğinin büyümesine ve gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmişler.



Şekil 1. Öğretmen Yeterliğinin Çok Boyutlu Modeli (Tschannen-Moran ve ark.,1998; Henson, 2001:24)

### 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 bilişsel teorisi (1977) üzerine kurulduğu görülmektedir (Tagger, 2006).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Rotters (1966) in sosyal öğrenme teorisinin içsel kontrole karşı dışsal kontrolüne dayanmaktadır. 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 tanımlanmıştır (Berman ve ark.1977). Rand Cooperaiton tarafından yapılan çalışmada hangi tip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını ne derece etkileyebileceği veya kontrol edebileceği belirlemeye çalışılmıştır (akt. Tschannen – Moran ve ark., 1998).

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

1. Bir öğretmenin gerçekten çok bir şey yapamayacağı; çünkü öğrencilerin motivasyonunun ve performansının kendi çevresine bağlı olduğu veya,
2. 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 Cooperation'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 görülmüştür. 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 yapılmış ve önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların dayandığı bir diğer model ise Bandura (1977) nin sosyal öğrenme teorisi ve bu yapı içerisindeki öğretmen yeterlilikleri 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 araştırmacılar (Armor ve ark.,1976; Berman ve ark., 1977; 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 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, 2002:48).

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 geliş-

tirilmesi yoluna gidilmesi, ilgili araştırmaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Özellikle yeterlik yapısının alana özgü hali, farklı alanlardaki yeterliklerin tespit edilmesi gereksinimi ortaya çikarmıştır.

#### 2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

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 Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi bulunmaktadır. Millî 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 oluşturmuştur. Öğretmen yeterlikleri komisyonunun yaptığı çalışmalar neticesinde öğretmen yeterlikleri; “eğitime öğretim 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 řu amaçlar için kullanılacağı belirtilmektedir: a) Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, b) Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, c) Öğretmenlerin seçimi, d) Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, e) Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, f) Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi şeklinde (MEB, 2002).

Öte yandan öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak MEB, 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 EAR-GED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile Proje sekretaryası 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 öğretim niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara da cevap aranılmıştır (MEB, 2006).

Bu 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 kapsamayı 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 Öğretim 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.

Daha sonra yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır. Buna göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışmasına son şekli verilmiştir. Bu düzenlemeye göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur (MEB, 2006).

### 2.1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

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 öğretmeni 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., 2008).

Pehlivan (1998:8) nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirmenin 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 konunun 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. Bunun yanında 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 katılmak beden eğitimi öğretmenin yapmış olduğu çalışmalarlardır. 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).

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

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

Bucher (1979, 423-425) 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 Demirhan ve ark. (1998) 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 kurmak (2) disiplinli olmak (3) motive edebilmek (4) karakterli olmak (5) öğrencilerine karşı sevecen olmak (6) istekli olmak (7) kişilikli olmak ve (8) iyi bir 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).

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 yapıp-acakları belirtilmektedir (Demirhan, 2003:21).

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

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.

Millî 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. Millî duyguları geliştirir,
7. Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir, şeklinde 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 edildiği de bazı yeterlik alanları diğer branşlarla örtüşebileceği,

– 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 alıştırma ve alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği,

– Yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alınmıştır.

– Ayrıca, yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden özellikle deneyimlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.

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 aşikârdır. 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).

Bu düşünceden hareketle beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği yeterlikleri taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve sistem içerisine sokulması beden eğitimi derslerinin kalitesini ve bununla birlikte genel eğitimden beklenen nitelikli, üretken ve topluma faydalı insan profiline ulaşmasını yardımcı olacaktır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin de amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden beden eğitimi öğretmenlerinin temel yeterlik alanlarının ve bunlarla ilişkili alt yeterlik alanlarının açık ve net bir şekilde belirlenmesi gerekir.

Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında da beden eğitimi öğretmen adaylarının belirlenen bu yeterliklerle sahip, donanımlı bir şekilde sürecin içerisine sokulması bunun yanında süreç içerisinde yer alan beden eğitimi öğretmenlerin de bu yeterliklerinin artırılması yoluna gidilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması yolunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin sadece dersiyle ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bir takım yeterliklere de sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler



düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin yeterlikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinden beklenen nitelikler de değişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin değişen rolleri, öğretim sürecindeki yenilikler ve değişimler göz önünde bulundurulurken gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik formasyonunun geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin güncel rol, yeterlik ve sorumlulukları kazandırılmalıdır.

#### Kaynakça

- 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.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman.
- 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.
- 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 SÜNBUİL, A. M. (2006). Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 ( 2), 217-231.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- BANDURA, A. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachandran (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. (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.
- BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BAŞARAN, İ. E. (1992b). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi.BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- 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).
- BUCHER, A. C. (1979). **Foundations of Physical Education**. Saint Louis: The C.V. Mosby Company USA.
- BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- ERGUN, M., EREGEZER, B., ÇEVİK, İ. ve ÖZDAŞ, A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.
- 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.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76 (4), 569-582.
- 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.
- GUSKEY, T. R., & PASSARO, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 31, 627-643.
- GÜÇLÜ, N. (2002). Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HENSON, R. K. (2001). 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).
- İLHAN, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- KARAKÜÇÜK, S. (1999). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 4 (3), 51-62.
- 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.
- 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 Yeterlilikleri**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2001). **Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi**. [http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/OYEGM\\_2001.htm](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.
- MILSON A. J., & MEHLIG L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. **The Journal of Educational Research**, 96 (1). 47.
- 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 Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. **Educational Psychology Review**, 16 (2), 152-176.
- SIEDENTOP, D., MAND, C., & TAGGARD, A. (1986). **Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12**. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- ŞAHİN, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- 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.
- 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.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- 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.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17 (7), 783-805.
- TSCHANNEN – MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY., W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- TYLER, K. M. (2006). A Descriptive Study of Teacher Perceptions of Self-Efficacy and Differentiated Classroom Behaviors in Working with Gifted Learners in Title I Heterogeneous Classrooms. Doctor of Philosophy, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.

◆ Hüseyin Ünlü / Latif Aydos

- ÜNLÜ, H., SÜNBLÜ, M. ve AYDOS, L. (2008a). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2).
- 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](http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf) (28.04.2008 tarihinde alınmıştır).
- 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.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004a). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- 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.
- VARIŞ, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

## A COMPILATION ABOUT PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' EFFICACY

---

**Hüseyin ÜNLÜ\***

**Latif AYDOS\*\***

### **Abstract**

Physical education lessons inseparable and important part of general education and which aimed to educate whole body. In schools, physical education teachers who execute the physical education lessons for the contribution to the development of students and change the student behaviors according to the desired behaviors, physical education teachers' efficacy have a great important. In this study, it is aimed to deal with theoretically the physical education teachers' efficacies.

**Key Words:** Efficacy, teacher's efficacy, physical education, physical education teacher

---

\* Assistant Professor Dr.; Aksaray University BESYO, Aksaray/Türkiye.

\*\* Assistant Professor Dr.; Gazi University BESYO, Aksaray/Türkiye.