



ISSN 1300-2805

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Cilt: 24

Sayı: 2

Nisan 2019

Gazi
BEDEN EĞİTİMİ
ve
SPOR BİLİMLERİ
DERGİSİ

GAZİ JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

Volume: 24

Issue: 2

April 2019

GAZİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZI JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

2019, Cilt 24, Sayı 2 / 2019, Volume 24, Issue 2

ISSN 1300-2805

Yayının Türü/Type of Publication: **Yaygın**

Sahibi / Owner

Dr. İbrahim USLAN
Gazi Üniversitesi Rektörü

Genel Yayın Yönetmeni / Editor- in Chief

Dr. Mehmet GÜNAY
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanı

Editör / Editor

Dr. İbrahim YILDIRAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Editor

Dr. Fatih YENEL

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Mustafa ALTUNSOY

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Azmi YETİM, Gazi Üniversitesi
Dr. Canan KOCA ARITAN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Christian WACKER, University of Freiburg/Germany
Dr. Dana BADAU, University of Tirgu Mures/Romania
Dr. Erich MÜLLER, University of Salzburg/Austria
Dr. Erdal ZORBA, Gazi Üniversitesi
Dr. Fatih BEKTAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Gıyasettin DEMİRHAN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Gül T. SÖNMEZ, Lehman College New York/USA
Dr. Gülfem ERSÖZ, Ankara Üniversitesi
Dr. H. Ahmet PEKEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Hülya AŞÇI, Marmara Üniversitesi
Dr. İbrahim YILDIRAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Kanat JANUZAKOV, Manas Üniversitesi, Kırgızistan

Dr. Kemal TAMER, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Konstantinos GEORGIADIS, Uni.of Peloponnese/Greece
Dr. Latif AYDOS, Gazi Üniversitesi
Dr. Manfred LAEMMER, German Sport Uni.Cologne/Germany
Dr. Mehmet GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Dr. Mitat KOZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Mustafa Levent İNCE, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Ömer ŞENEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Renato MANNÒ, University of L'Aquila/Italy
Dr. Robert C. SCHNEIDER, The College at Brockport/USA
Dr. Settar KOÇAK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Suat KARAKÜÇÜK, Gazi Üniversitesi
Dr. Turgay BİÇER, Marmara Üniversitesi
Dr. Ulviye BİLGİN, Gazi Üniversitesi

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Dr. Beyza Merve AKGÜL, Dr. Pinar Yaprak KEMALOĞLU

Dağıtım Koordinatörlüğü / Distribution Coordinator

Dr. Pinar KARACAN DOĞAN
Özgün PARASIZ, Ali ERASLAN, Şenol GÖRAL

Teknik Koordinatörlük / Technical Coordinator

Dr. Esin ESRA ERTURAN ÖĞÜT - Dr. Ebru ÇETİN
Okan Burçak ÇELİK, Merve KARAMAN, Tebessüm AYYILDIZ

İletişim Koordinatörlüğü / Communication Coordinator

Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI
Dr. Sümer ALVURDU, Serkan KURTİPEK, Emre Ozan TİNGAZ

Yazışma Adresi / Corresponding Address

Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Abant Sokak No:12, Gazi Mahallesi/ANKARA
E-mail: gbesbd@gmail.com

Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi yılda dört kez yayımlanır ve hakemli bir dergidir.
Gazi Journal of Physical Education and Sports Sciences is published quarterly.
All the articles appeared in this journal are published on the opinion of advertiser.

<http://dergipark.gov.tr/gbesbd>

GAZİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZI JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

2019, Cilt 24, Sayı 2 / 2019, Volume 24, Issue 2

ISSN 1300-2805

Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board

- Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ali Ahmet DOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Ali Emre EROL, Gelişim Üniversitesi
Dr. Ali KIZILLET, Marmara Üniversitesi
Dr. Arslan KALKAVAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Atilla ERDEMLİ, İstanbul Üniversitesi
Dr. Atilla PULUR, Gazi Üniversitesi
Dr. Ayşe KİN İŞLER, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Beyza Merve AKGÜL, Gazi Üniversitesi
Dr. Bülent GÜRBÜZ, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Can İKİZLER, İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Dr. Caner AÇIKADA, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Cengiz ARSLAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Dilara SEVİMEY ÖZER, Gedik Üniversitesi
Dr. Dişad MİRZEOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ebru ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Emin KURU, Gazi Üniversitesi
Dr. Emine ÇAĞLAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Esin Esra ERTURAN ÖĞÜT, Gazi Üniversitesi
Dr. F. Filiz ÇOLAKOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Fatih KILINÇ, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Fehmi TUNCEL, Ankara Üniversitesi
Dr. Ferda GÜRSEL, Ankara Üniversitesi
Dr. Füsün ÖZTÜRK KUTER, Uludağ Üniversitesi
Dr. Gazanfer DOĞU, İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Gökhan ÇALIŞKAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Gül BALTAÇI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi
Dr. Gülgün ERSOY, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Güner EKENCİ, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Gürbüz BÜYÜKYAZI (1954-2018), Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hakan SUNAY, Ankara Üniversitesi
Dr. Haluk KOÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Hasan KASAP, Gedik Üniversitesi
Dr. Hatice ÇAMLIYER, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Haydar DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Hayri ERTAN, Anadolu Üniversitesi
Dr. İ. Fatih YENEL, Gazi Üniversitesi
Dr. İbrahim CİCİOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. İmdat YARIM, Gazi Üniversitesi
Dr. Kamil ÖZER, Gedik Üniversitesi
Dr. Kürşat KARACABEY, Düzce Üniversitesi
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Dr. Metin KAYA, Gazi Üniversitesi
Dr. Metin SAYIN, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Metin YAMAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Muhsin HAZAR, Gazi Üniversitesi
Dr. Murat Sadullah ÇEBİ, Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Müslim BAKIR, Okan Üniversitesi
Dr. Necla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Dr. Nefise BULGU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nevin ATALAY GÜZEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Nevin GÜNDÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Nevin ŞANLIER, Gazi Üniversitesi
Dr. Nevzat MİRZEOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Niyazi ENİŞELER, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Nurettin KONAR, İnönü Üniversitesi
Dr. Özbay GÜVEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Özlem ORHAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Perican BAYAR KORUÇ, Ankara Üniversitesi
Dr. Rana VAROL, Ege Üniversitesi
Dr. Rasim KALE, Gelişim Üniversitesi
Dr. Recep GÜRSOY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Reha ALPAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Sami MENGÜTAY, Haliç Üniversitesi
Dr. Sedat MURATLI, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Sema ALAY, Marmara Üniversitesi
Dr. Seydi Ahmet AĞAOĞLU, 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Seydi KARAKUŞ, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Sürhat MÜNİROĞLU, Ankara Üniversitesi
Dr. Şefik TIRYAKI, Mersin Üniversitesi
Dr. Tayfun AMMAN, Marmara Üniversitesi
Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Timur GÜLTEKİN, Ankara Üniversitesi
Dr. Tuba MELEKOĞLU, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Turgut KAPLAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Ümit KESİM, Bilgi Üniversitesi
Dr. Velittin BALCI, Ankara Üniversitesi
Dr. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL, 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Zafer ÇİMEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Zekai PEHLEVAN, Mersin Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri / Editorial Advisory Board for this Issue

- Dr. Recep CENGİZ, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Dursun KATKAT, Mersin Üniversitesi
Dr. A. Dişad MİRZEOĞLU, Sakarya Uygulamalı Bilimler Ü.
Dr. Erman ÖNCÜ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Zekai PEHLEVAN, Mersin Üniversitesi
Dr. İbrahim YILDIRAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Özer YILDIZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Cilt
Sayı
Nisan**

**XXIV
2
2019**

**Volume
Issue
April**

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası
Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Psikometrik
Özelliklerinin İncelenmesi

63 - 88
O. Kaan ESENTÜRK
Aynur YILMAZ
E. Levent İLHAN
Adnan KAN

Examining of Psychometric Characteristics
of Physical Education Interpersonal
Self-efficacy

Spor Lisesi Öğrencilerinin Boyun Eğici
Davranış Düzeyleri

89 - 99
Tuğba MUTLU BOZKURT
Gönül TEKKURŞUN
DEMİR
H. İbrahim CİCİOĞLU

Levels of Passive Behavior of Sports High
School Students

Macera Eğitim Modeli Uygulaması:
Rekreatif Spor Kaya Tırmanışı Etkinliğine
Katılan Öğrencilerin Görüşlerinin
İncelenmesi

101 - 110
Nevin GÜNDÜZ
Dicle ARAS

Adventure Training Model: Investigation
of Students' Views on Recreational
Sport Rock Climbing Activity

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin
Gözünden Dersleri ve Meslekleri
(Sakarya Örneği)

111 - 141
A. Dilşad MİRZEOĞLU
Seray SOYDAŞ YARALI
Dilşad ÇOKNAZ
Sinem ÖZMEN

Lessons and Professions in the Eyes of
Physical Education and Sports Teachers
(Sakarya Example)

EDİTÖRDEN

Saygıdeğer Spor Bilimciler,

Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Danışma Kurulu Üyesi Prof. Dr. Gürbüz Büyükyazı'yı 30 Aralık 2018 tarihinde vuku bulan elim bir kaza neticesinde kaybettik. Araştırmacı kimliği, bilimsel ciddiyeti ve hoşgörülü kişiliğiyle tanınan, kuruluşundan itibaren dergimize desteğini esirgemeyen, Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi ve Dekan Vekili, Gazi Üniversitesi doktoralı, öğrencimiz, arkadaşımız ve meslektaşımıza Tanrı'dan rahmet, başta ailesi üzere tüm spor-bilim camiasına başsağlığı diliyoruz.

2019 yılı, 2. sayımızla yeniden karşınızdayız. Bu sayımızda, spor bilimlerinin değişik alanlarının temsil edildiği dört yazı yayımlıyoruz. Karma modelde desenlenen ilk yazımızda, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin geçerli ve güvenilir olarak ölçülebilmesini sağlayabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlarının çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesinin amaçlandığı ikinci yazımızı, bir nitel araştırma tekniği olarak olgu bilim deseni kullanılan ve macera eğitim modeli çerçevesinde rekreatif kaya tırmanışı etkinliğine katılan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan çalışma izlemektedir. Beğeni ve dikkatlerinize sunduğumuz olgu bilim desenli son çalışmamız ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerine ve mesleklerine ilişkin algılarını, beklentilerini, yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Keyifle okumanız ve Temmuz 2019 sayısında buluşabilmek dileğiyle...

Sağlıcakla kalın!

İbrahim Yıldırım
Editör

Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Oğuz Kaan ESENTÜRK¹, Aynur YILMAZ², Ekrem Levent İLHAN¹, Adnan KAN³

¹ Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara

² Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Trabzon

³ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı, Ankara

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karma modelde desenlenen bu araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde toplam 895 beden eğitimi öğretmeninden oluşan dört farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçme aracının psikometrik özelliklerine kanıt sağlamak amacıyla öncelikle yapı geçerliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında ilk olarak, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış; AFA sonucunda ortaya çıkan yapının farklı bir çalışma grubu üzerinden toplanan verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden (DFA) yararlanılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %70.38'ini açıklayan, 32 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Madde analizleri kapsamında, maddelerin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla düzeltilmiş madde toplam test korelasyonu incelenmiş ve toplam puan üzerinden %27'lik alt-üst yöntemi ile madde puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği ise, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test teknikleri ile incelenmiştir. Cronbach Alfa ve test-tekrar test analizleri, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Bu bulgular ışığında, Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ)'nin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir veri toplama aracı olduğu ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini ölçebilir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Kişilerarası öz-yeterlik, Beden eğitimi öğretmenleri, Geçerlik, Güvenirlik, Spor

Examining of Psychometric Characteristics of Physical Education Interpersonal Self-efficacy

Abstract

In this study, it is aimed to develop a measurement tool that can measure the interpersonal self-efficacy levels of physical education teachers as valid and reliable. This research, which was designed in mixed model, was carried out on four different study groups consisting of 895 physical education teachers in the spring term of 2016-2017 academic year. In order to provide evidence of the psychometric properties of the measurement tool, firstly, the analyzes of the construct validity were performed. In the context of construct validity, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied; Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to evaluate the compliance of the structure of EFA with the data collected from a different study group. As a result of EFA, a structure consisting of 32 items and three sub-dimensions was obtained explaining %70.38 of the total variance. Within the scope of item analyzes, the corrected item total test correlation was examined in order to determine the discriminability of the items, and the difference between the mean score of %27 and the mean score of the item was compared. The reliability of the measurement tool was examined by Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest techniques. Cronbach alpha and test-retest analysis provided evidence that the measuring instrument was highly reliable. In the light of these findings, it can be said that Physical Education Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale is a data collection tool that can make valid and reliable measurements.

Keywords: *Interpersonal self-efficacy, Physical education teachers, Validity, Reliability, Sport*

Giriş

Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır (Şişman, 2004). Ancak diğer unsurlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin etkili bir şekilde eğitilmesinde daha fazla söz sahibi oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğini yalnızca bilgi aktarmak ya da bilgi vermek şeklinde ele almak, mesleğin sınırlarını daraltmak anlamına gelir. Günümüzde öğretmenlik mesleği daha fazla nitelik ve yeterlilik gerektiren bir meslek hâline gelmiştir (Çalışkan, 2005). Nitekim öğretmen yetiştirme programlarının da değişen ve gelişen günümüz koşullarına göre yeniden yapılandırılması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır (Gökçe, 1999). Bu düzenlemeler çerçevesinde, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili güçlü alan bilgisine sahip olmalarının yanında, güçlü bir öz-yeterlik duygusunu kazanmış olmaları da gereklidir (Bandura, 1997).

Genel anlamda öz-yeterlik inancı, kişinin istenen davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneğine ilişkin özgüvenini, kendisine verilen görevde gösterdiği devamlılık ve harcadığı çaba olarak tanımlanmaktadır (Kinzie, Delcourt ve Powers, 1994). Bandura'ya (1997) göre, güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar da belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip insanlara nazaran gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar (Zimmerman, Bandura ve Martinez- Pons, 1992).

Öz-yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde ise, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken

bilgi, beceri ve tutumları vurgular. Bu bilgi, beceri ve tutumların kapsamı ve ölçülmesi pek çok akademisyen ve araştırmacı tarafından tartışılmıştır (Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1988; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk & Hoyve Spero, 2005; Brouwers ve Tomic, 2001). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik kavramını, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Ashton (1984) “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, Guskey ve Passaro (1994) ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlamaktadır.

Son 20 yılı aşkın bir süredir öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin özellikle düşük öğrenme motivasyonuna sahip öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenci davranışlarını etkileyebilme gücü olarak belirtilmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Guskey ve Passaro, 1994). Ancak genel bir ifade ile öğretmen özyeterliği, “Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı” (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Literatürde öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve bu öz-yeterlik düzeylerini etkileyen faktörlerle ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Ashton ve Webb, 1986; Berman ve McLaughlin, 1977; Gibson ve Dembo, 1984; Henson, 2001; Büyükduman, 2006; Carrier, 2009; Ritter, Boone ve Rubba, 2001; Riggs ve Enochs, 1990; Morrell ve Carroll, 2003; Britner ve Pajares, 2006; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Schyns, 2004; Schyns ve Von Collani, 2002).

Cherniss mesleklere yönelik öz-yeterlik inançlarının görev, örgütsel ve kişilerarası olmak üzere üç farklı aktivite boyutundan oluştuğunu ifade etmiştir. Mesleki rolün teknik yönleri ile ilgili olan görev boyutuna örnek olarak, “ders hazırlama ve ders verme, öğrenci performansını düzeltme ve öğrenci çabasını motive etme” verilebilir. Organizasyonel boyut, mesleki rolün politik yönleri ile ilgilidir. Bunun anlamı, aktiviteler için organizasyon içinde etkili politik güçler elde etmek ve bunlarla ilgili düzenlemeler gerçekleştirmektir. Kişilerarası boyut ise, organizasyon üyeleri (meslektaşlar ve idareciler), alıcılar, danışanlar veya öğrencilerle güzel, etkili, faydalı ilişkiler elde etmek ve eşgüdümlü olarak sürdürmek ile ilgili aktiviteleri içermektedir (aktaran Brouwers ve Tomic, 2001).

Şüphesiz tüm öğretmenlerin en temel görevi, kendi branşlarının gereği olarak önceden belirlenmiş kazanımların gerçekleşmesi için, öğrenme ortamlarında öğrencilere

uygun yöntemlerle bilgi ve beceriler elde etmesini sağlamaktır. Bu temel görevin nitelikli bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin çok yönlü bir çaba harcaması gerekmektedir. Her branş öğretmeni gibi, beden eğitimi öğretmenleri de bu temel görevin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bunun yanında beden eğitimi derslerinin niteliğini etkileyen pek çok ihtiyacın giderilmesi sürecinin de birinci öznesi yine beden eğitimi öğretmenleridir. Genelde geçmiş spor yaşantılarının bir yansıması olarak sorumluluk alma, problem çözme, girişimcilik, liderlik, kurum içi ve kurum dışı tüm çevrelerle çok boyutlu ve sürdürülebilir iletişim becerilerine sahip olan beden eğitimi öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda beden eğitimi dersine duyulacak saygı başta olmak üzere, kurum kültürüne, dersin alt yapısına, okul içi ve dışı ders faaliyetlerinin niteliğini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik yapılan araştırmalar (Karaşahinoğlu, 2015; Temel ve Güllü, 2016; Yılmaz ve Güven, 2015; Yılmaz, Esentürk, Tekkurşun Demir ve İlhan, 2017) literatürde mevcuttur. Özellikle nitel olarak tasarlanan bu araştırmalarda katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerini; sevgi unsuru, rehber, bütünleştirici, öğrencilerle ortak paylaşımları sağlayan, güler yüzlü ve arkadaş canlısı kişi olarak görmeleri, beden eğitimi öğretmenlerinin ikili ilişkilerde oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle yapılan araştırmalarda öğrenciler, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri ile doğrudan ilişkili olan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu durum meslek olarak beden eğitimi öğretmenliğinin okul ikliminde kişilerarası iletişim açısından önemli olduğu şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinin yanında kişilerarası öz-yeterliklerini ölçebilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ulusal ve uluslararası literatürde, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini ölçebilecek bir veri toplama aracına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği araştırma modeli (Creswell, 2013) olarak tanımlanan karma yöntem, ne, nerede ve ne kadar gibi sayısal verilerin yer aldığı, araştırmacının daha somut ve subjektif bilgilere ulaşmasını sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nitel araştırma ile üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışan (Ekiz, 2003) nitel araştırma yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve tekniklerinin bir araya getirildiği, bütünleştirildiği ya da harmanlandığı; keşfedici, çoğulcu, açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme aracının geliştirildiği bu çalışmada, karma model (mixed model) yaklaşımlarından keşfedici sıralı karma yöntem (sequential exploratory mixed method)

kullanılmıştır. Bu yöntem birçok açıdan araştırmacılara avantaj sağlamakla birlikte ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılmasının da etkili sonuçlar ortaya koyacağı belirtilmektedir (Creswell, 2013). Creswell (2005), karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, yöntemin kullanılma gerekçesinin açıklanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntemin tercih edilme nedeni, tek bir araştırma modeline göre olabildiğince kapsamlı ve tamamlayıcı olması (Morse, 2003) ve iki yaklaşımın (nitel-nicel) bir arada kullanılmasının sorunların daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına olanak sağlamasıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmanın nitel boyutu, ölçülmesi hedeflenen özelliğe ilişkin literatür taramasının yapılması ve çalışma grubuna benzer katılımcılarla konuya ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesidir. Nicel boyutta ise, ölçme aracının psikometrik özelliklerine kanıt sağlanabilmesi için gerekli olan istatistiksel analizler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli beden eğitimi öğretmenlerinden oluşan dört farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, Ankara il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 161'i (%70) kadın ve 69'u (%30) erkek olmak üzere ortalama hizmet yılı 11 olan toplam 230 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. İkinci çalışma grubu, Ankara il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 115'i kadın (%39,7) ve 175'i (%60,3) erkek olmak üzere ortalama hizmet yılı 9 olan toplam 290 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. AFA sonucunda oluşan 32 maddelik form bu gruba uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca, birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen 520 kişilik veri seti üzerinden Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde analizleri hesaplanmıştır. Üçüncü çalışma grubu, Ankara il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 140'ı (%46) kadın ve 164'ü (%54) erkek olmak üzere ortalama hizmet yılı 7 olan toplam 304 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçüt geçerliği çalışması kapsamında, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri ile duygusal zeka puanları ve hizmet yılları arasındaki korelasyon bu gruptan elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır. Dördüncü çalışma grubu, Ankara il merkezindeki bir okulda görev yapan 44'ü (%51,76) kadın ve 36'sı (%48,24) erkek olmak üzere ortalama hizmet yılı 6 olan toplam 80 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçme aracının test-tekrar test güvenilirliği bu gruptan elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır. Ancak test-tekrar test analizleri öncesinde uygulamanın herhangi birine katılmayan 9 öğretmene ait veriler analiz dışında bırakılarak, 71 (30 kadın, 41 erkek) katılımcıdan toplanan veriler üzerinden işlem yapılmıştır.

Çalışma gruplarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Ayrıca grupların sayısal yeterlilikleri kapsamında madde sayısının 5 katı (Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 1996; Balcı, 2005; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003) kadar katılımcı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın birden fazla çalışma grupları ile yürütülme nedeni, özellikle ölçek geliştirme

çalışmalarında AFA ve DFA analizlerinin farklı örneklem gruplarından elde edilen veriler üzerinden yapılması (Kılıç Çakmak, Çebi ve Kan, 2014; Cabrera-Nguyen, 2010) ve farklı çalışma grupları üzerinde yürütülen analizlerin farklı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla mevcut araştırma, dört farklı çalışma grubundan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Bir Ölçüte Dayalı Geçerlik

Öz-yeterlik kavramına yönelik literatür incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile duygusal zeka arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Chan, 2004; Colomeischia and Colomeischi, 2014; Jain and Sinha, 2005; Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar, 2013). Ayrıca öz-yeterlik kavramına yönelik araştırmalarda hizmet yılı ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin (Bandura, 1977; 1995; 1997; Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007) varlığından söz edilmektedir. Bu doğrultuda, ölçüt geçerliği çalışması için Chan'ın (2004 ve 2006) tükenmişlikle duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemede kullandığı ölçek ve beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yıllarından faydalanılmıştır.

Chan (2004) tarafından geliştirilen 12 maddelik ölçek, Aslan ve Özata (2008) tarafından sağlık çalışanlarının duygusal zeka düzeylerini tespit etmek amacıyla da kullanılmıştır. Ölçme aracı, duygusal değerlendirme (emotional appraisal), pozitif duygusal yönetim (positive regulation), empatik duyarlılık (empathic sensitivity) ve duyguların pozitif kullanımı (positive utilization) olmak üzere dört boyuttan ve her boyut üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında olup, dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde tasarlanmıştır. Aslan ve Özata'nın (2008) çalışmasında yapı geçerliğine kanıt sağlama aşamasında, DFA'dan yararlanılmıştır. DFA sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin .54 ile .93 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine ait sonuçlar, $\chi^2/df=3.17$, $GFI=0.92$, $AGFI=0.87$ ve $RMSEA=0.08$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinde güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.82-0.86 arasında bulunmuştur. Türkçe kullanımını yapan Aslan ve Özata'nın (2008) çalışmasında bu değerler, ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen değerler "duygusal değerlendirme", "empatik duyarlılık", "pozitif duygusal yönetim" ve "duyguların pozitif kullanımı" alt boyutları için sırasıyla 0.87, 0.83, 0.88 ve 0.85'dir. Bu sonuçlar 12 maddeden oluşan 4 faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği'nin, uygulandığı örnekleme iyi uyum gösterdiğine ilişkin önemli kanıt sunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ölçme aracının farklı bir örneklem grubuna uygulanmasından dolayı, geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda uyum indekslerine ait sonuçlar, $\chi^2/df=1.22$, $GFI=0.98$, $AGFI=0.88$, $CFI=0.98$, $NFI=0.98$ ve $RMSEA=0.083$ olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda, 12 madde ve dört alt boyutlu yapıya ilişkin; t değeri, p istatistiği ve Cronbach Alpha değerlerini gösteren analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

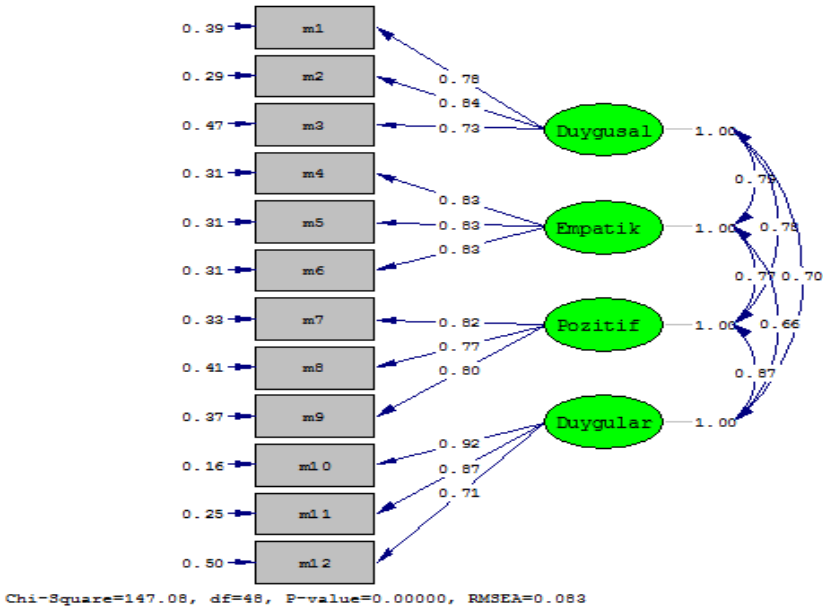
Tablo 1. Duygusal Zeka Ölçeği DFA sonuçları

Madde No	t	P	Cronbach Alpha
1	15.44	0.01	0.81
2	17.12	0.01	
3	13.98	0.01	
4	16.96	0.01	0.86
5	17.04	0.01	
6	16.95	0.01	
7	16.61	0.01	0.83
8	15.16	0.01	
9	16.04	0.01	
10	20.23	0.01	0.86
11	18.50	0.01	
12	13.69	0.01	

($\chi^2/sd=1.22$, RMSEA=0.083, NFI=0.98, NNFI=0.98, CFI=0.98, GFI=0.98, AGFI=0.88)

Tablo 1 incelendiğinde, DFA sonucu elde edilen 4 boyutlu modele ilişkin *t*-testi değerlerinin, 13.69-20.23 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, ölçme aracının güvenilirliği kapsamında, alt boyutlar ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirliği, “duygusal değerlendirme” faktörü için 0.81, “empatik duyarlılık” için 0.86, “pozitif duygusal yönetim” için 0.83, “duyguların pozitif kullanımı” için 0.86 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak bulunmuştur.

Şekil 1. Duygusal Zeka Ölçeği yapısal modeli



DFA sonucunda 4 boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1’de yer almaktadır. Şekil 1, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki madde yük değerlerinin, “duygusal değerlendirme” boyutunda 0.73 ile 0.84, “empatik duyarlılık” boyutunda 0.83, “pozitif duygusal yönetim” boyutunda ise 0.71 ile 0.92 ve “duyguların pozitif kullanımı” boyutunda 0.71 ile 0.92 arasında olduğunu göstermektedir. Kline (2010) .30 civarındaki standartlaştırılmış ağırlıkların orta; .50 ve üzerindeki ağırlıkların ise büyük etki büyüklüklerini yansıttığını belirtmektedir. Nitekim DFA sonucunda elde edilen madde faktör yüklerinin büyük etki büyüklüklerini yansıttığı söylenebilir. DFA’dan ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bu değerler, Duygusal Zeka Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İşlem

Ölçek geliştirme çalışmalarında psikolojik bir özelliği ölçmek isteyen araştırmacı, öncelikle ölçmeyi amaçladığı özelliği dikkatle tanımlamalıdır (Cohen ve Swerdlik, 2010). Bu bağlamda, Cherniss’in (1993) kişilerarası öz-yeterlik kavramına yönelik tanımlaması temel alınmıştır. Bu tanımlama çerçevesinde ilgili literatürün (Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Friedman and Kass, 2002; Brouwers and Tomic, 2001; Diken, 2004; Subramaniam ve Silverman, 2000; Keating ve Silverman, 2004) taranmasıyla, özelliğe ilişkin kategoriler, göstergeler ve bu göstergeleri ortaya koyabilecek maddeler belirlenmiştir. İlâveten, madde yazım sürecinde tesadüfi olarak belirlenen farklı hizmet yılına sahip (3-25 yıl) 20 beden eğitimi öğretmenine, literatür taraması ve uzman görüşleri sonucunda oluşturulan açık uçlu sorular iletilerek bireylerin konuya yönelik duygu ve düşünceleri alınmıştır. Buradaki amaç, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 2001). Toplanan görüşme kayıtları yazılı metine dönüştürülmüş ve kişilerarası öz-yeterlik konusuyla doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu kabul edilen ifadelerden, alanyazın taramasından elde edilen verilerin de katkısıyla 45 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan deneme formu, uzmanların görüşlerini almak üzere dört Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanından (beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanında lisans ve lisansüstü dersler yürüten) ve üç Ölçme Değerlendirme alanından öğretim üyelerine sunulmuştur. Deneme formunda yer alan ifadelerin kapsam geçerliği için çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen uzmanlardan ölçek maddelerini, “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” seçeneklerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Hazırlanan uzman değerlendirme formunda her bir madde, kuramsal olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini ölçebilme ve ilgili kategorilerle ilişkili olma başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu süreçte, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan kapsam geçerlik oranı ile ölçme aracında yer alan her bir maddenin kapsam geçerliği, $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$ formülüne göre, iki madde dışında %70 üzerinde hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uzmanlar tarafından kapsama uygun olmadığı düşünülen iki madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayrıca, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda, “*Öğrenci iletişimde jest ve mimiklerimi etkin kullanabilirim*” maddesi,

“Öğrenci iletişiminde beden dilini etkin kullanabilirim” şeklinde yeniden ifade edilmiştir. Özellikle, birden fazla alt ölçekten oluşan çok boyutlu ölçme araçlarında, ölçülmek istenen yapının farklı boyutlarını belirlemek amacıyla yazılan maddelerin, yer almaları beklenen boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir (De Vellis, 2014). Uzman görüşlerine göre taslak formda gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından, maddelerin dil ve anlatım bakımından uygunluğunu sağlamak amacıyla, iki Türk Dili uzmanından görüş alınmıştır.

43 maddeden oluşan deneme formunun, uygulanması düşünülen gruba benzer 30 beden eğitimi öğretmenine doğrudan uygulanıp maddelerin açık ve anlaşılabilirliği, tüm katılımcılarda aynı anlamı ifade etme düzeyi, uygulama süresi ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini keşfetmeye ilişkin yeterliliği sınanmıştır. Ön uygulama sonrası yapılan görüşmelerde, beden eğitimi öğretmenleri tarafından “*Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili çözüm üretmede idareden yararlanabilirim*” maddesinin açık ve net biçimde anlaşılmadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine bu madde “*Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili ihtiyaçların giderilmesi konusunda okul idaresini harekete geçirebilirim*” şeklinde yeniden ifade edilmiştir. Uzman görüşleri ve ön uygulama doğrultusunda 43 maddeden oluşan denemelik ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçek geliştirmede temel amaç, tüm bu çabaların sonunda daha geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde etmektir (Tezbaşaran, 1996).

Likert tipi ölçek tekniğinin uygulamasında genel olarak izlenen yol, belirli bir durum karşısında bireyin nasıl bir davranış göstereceğinin kendisine yazılı ya da sözlü olarak sorulmasıdır. Bazen de bireyin davranışının gözleneceği durum deneysel olarak düzenlenebilir. Genellikle bireye bir soru listesi verilir ve bireyden listedeki ölçek maddelerine tepkide bulunması istenir (Tezbaşaran, 1996). Ayrıca, katılımcıların ölçme aracındaki tüm maddeleri okuyup-okumadıkları ve kendi düşüncelerini yansıtan içten ve samimi cevap verip-vermediklerini kontrol etmek amacıyla, aynı ifade ölçeğin başında ve sonunda tekrar kullanılarak kontrol maddesi işlevi sağlanmıştır (2. ve 41. maddeler). Kontrol maddeleri arasındaki korelasyon ise .91 olarak hesaplanmış ve bu değer 0,01 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir. Kontrol maddeleri arasındaki korelasyonun anlamlı düzeyde yüksek çıkması, öğretmenlerin maddelere cevap verirken içten davrandıklarına dair fikir verebilmektedir. Ölçekte en düşük puan 43, en yüksek puan ise 215’dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan daha yüksek kişilerarası öz-yeterlik düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ölçülmesi hedeflenen kişilerarası öz-yeterlik özelliğine ilişkin kategoriler, göstergeler ve işlevsel tanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce, katılımcılardan elde edilen ölçekler kontrol edilerek, eksik ve hatalı doldurulanlar ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik istatistiksel analizlerde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu işlem sonucunda, araştırmaya katılan toplam 895 (1. grup: 230; 2. grup: 290; 3. grup: 304; 4.grup: 71) beden eğitimi öğretmeninden gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

yapılmıştır. Veriler SPSS 22 ve LISREL 8.7 paket programlarına girilmiş ve gerekli işlemlere başlanmıştır.

Araştırmada öncelikle yapı geçerliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında ilk olarak, AFA uygulanmış; AFA sonucunda ortaya çıkan yapının farklı bir çalışma grubu üzerinden toplanan verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla DFA'dan yararlanılmıştır. Ölçüt geçerliği değerlendirmesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖKÖÖ ile DZÖ'den aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Ardından, madde analizlerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, madde toplam test korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları değerlendirilmiştir. Son olarak, faktör analizi ile tespit edilen yapının güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik yöntemleri ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde "Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz-yeterlik ölçeği"nin (BEÖKÖÖ) geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçme aracının ölçmeye çalıştığı teorik yapıyı ölçebilme derecesi olarak tanımlanan yapı geçerliği, ölçekte yer alan her bir maddenin birbiri ile olan ilişkisini ortaya koyar (Seçer, 2015). Hazırlanan bu ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen yapıyı ne derece ölçtüğü sorunu, yapı geçerliği ile ilgilidir. BEÖKÖÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplama sürecinde, aynı yapıyı ölçen değişkenleri (maddeleri) bir araya toplayarak daha az sayıda değişken ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olan AFA kullanılmıştır (De Vellis, 2014; Tezbaşaran, 1996). Çalışma grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2014). Bu durumda, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0.50'den büyük çıkması beklenmektedir. Literatüre göre KMO değeri 0.60 orta, 0.70 iyi, 0.80 çok iyi, 0.90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004). KMO'nun 0.60'dan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekte (Tavşancıl, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) olup, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve değişkenler arasında faktörleştirme tekniklerinin kullanılabilmesini ortaya koymaktadır (De Vellis, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2000; Kline, 1994). Bu araştırmada, KMO örneklem uygunluk değeri 0.94 ve Bartlett-Sphericity testi ki kare değeri 7592,439 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur. Bu değerler çalışma grubu üzerinden toplanan verilerin faktör analizine mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Kişilerarası öz-yeterlilik özelliğine ilişkin kategoriler, göstergeler ve işlevsel tanımlar

Kategoriler	Göstergeler	İşlevsel Tanımlar	Kaynak	Maddeler
Okul İçi İlişkiler	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	Öğretmenlerin öğrenciler ile ders içi ve ders dışı eğitim-öğretim etkinliklerinin optimum seviyede gerçekleştirilmesi için faydalı ilişkiler kurulabilmesi.	Çaprı ve Kan, 2007; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001; Friedman and Kass, 2002; Brouwers and Tomic, 2002;	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M12, M13, M14, M15, M16, M17
	Öğretmen-meslektaş ilişkileri	Öğretmenlerin, alan içi ve dışı meslektaşlarının desteğini alabilmesi.	Avşar, 2004; Brouwers and Tomic, 2002; Çetinkaya, 2011; Haynes, 2000 ; Friedman, 2004; Friedman and Kass, 2002; Pehlivan, 2005; Rimm-Kaufman and Sawyer, 2004; Yalm, 1999; Yılmaz ve Çimen, 2008	M22, M23, M24, M25, M20, M21, M26, M27, M28
Okul İçi İlişkiler	Öğretmen-idareci (müdür, müdür yardımcısı vb.) ilişkileri	Ders içi ve ders dışı etkinliklerin en verimli şekilde gerçekleşmesi için okul idarecilerinden gerekli desteğin alınması.		
	Öğretmen-yardımcı eleman (hizmetli) ilişkileri	Yardımcı elemanlarla ilişki sağlayabilme (iş birliğinde bulunabilme, iletişim kurulabilme vs.)	Tamer ve Pulur, 2001; Friedman and Kass, 2002	M18
Aile İle İlişkiler	Öğretmen-stajyer öğretmen ilişkileri	Stajyer öğretmen adayları ile iletişim sağlayabilme (stajyer öğretmen adaylarına rehber olabilme, mesleki gelişimlerini destekleyebilme vs.)	YÖK, 1998; Köroğlu ve ark., 2000; Kiraz, 2003	M19
	Öğretmen-aile ilişkileri	Ders içi ve ders dışı etkinliklerin nitelikli olarak yürütülmesinde aile desteğini alabilme.	Anderson ve Ark., 2003; Celenk, 2003; Erkan, 1996; Durmuşoğlu-Saltalı ve ar., 2012; Friedman and Kass, 2002; Hamre and Pianta, 2006; Harris, 1999	M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35
Çevre İle İlişkiler	Sivil toplum kuruluşları ile ilişkiler	Ders içi ve ders dışı etkinliklerin yürütülmesinde maddi ve manevi destek alabilme.	Tamer ve Pulur, 2001; Aydın, 2004; Adams, 2002; Kurt, 2005; Glow ve Sperhac, 2003;	M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43
	Medya kanalıyla (yerel ve ulusal televizyon ve gazeteler) ilişkiler			
Mahalli idarelerle ilişkiler	Bürokratlar (il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü, vs.) ile ilişkiler			

AFA'da, temel bileşenler analizi, maksimum olasılık faktör analizi, imaj faktör analizi, ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi, ağırlıklandırılmış en küçük kareler analizi gibi değişik faktörleştirme teknikleri bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ancak, Temel bileşenler analizinin, birçok faktörleştirme tekniğine göre psikometrik açıdan daha güçlü, matematiksel olarak daha basit ve potansiyel faktör belirsizliği sorunları ile baş etmede daha etkili olduğunu belirten Stevens (1996), sıralanan avantajlarından dolayı temel bileşenler analizini öncelikli olarak tercih edilmesi gereken bir faktörleştirme tekniği olarak ifade etmiştir (aktaran Akbulut, 2010). Dolayısıyla araştırmada "Temel Bileşenler Analizi" tercih edilmiştir. Uygulanan Temel Bileşenler Analizi'nde faktör sayısına karar verilirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı ile Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğeri 1'den büyük olan örtük değişkenler dikkate alınmıştır (Kline, 1994; Murphy ve Davidshofer, 1991; Zwick ve Velicer, 1986). Ayrıca, BEÖKÖÖ'nün faktör yapısının kolay yorumlanmasını sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), ölçek faktörlerinin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda gerçekleştirilecek eksen döndürme işlemlerinde direct oblimin döndürme yaklaşımının tercih edilebileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada, ölçülmesi hedeflenen özelliğin alt boyutlarının ilişkili olduğu ön görüldüğünden dolayı, direct oblimin döndürme tekniği uygulanmıştır.

Birçok araştırmacıya (De Vellis, 2014; Büyüköztürk ve ark., 2012; Tavşancıl, 2014) göre, maddelerin faktör içindeki taşıdıkları yük değerinin 0.30 değerinden yüksek olması gerekmektedir. Ancak bazı araştırmacılar (Ferguson ve Takane, 1989) faktör örüntüsünün oluşturulabilmesi için 0.40'ın alt kesme noktası olarak alınması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada faktör yük değeri 0.40 olarak belirlenmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin çıkarılması sürecinde, faktör yükü 0.40 değerinin altında olan ve bir maddenin iki faktör için yüksek yük değeri verdiğinde, yük değerleri arasındaki farkın binişiklik yaratmaması için en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Bu ölçütleri karşılayamayan 9 madde (1-2-3-9-10-17-20-27-35) çıkarılarak analiz dışı bırakılmıştır. AFA bulguları rapor edilirken faktör yüklerinden sadece 0,40'ın üzerindeki tablodaki yer almasının uygun olmadığı; boyutların daha rahat görülebilmesi için tüm faktör yüklerinin sunulmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Floyd ve Widaman, 1995). Dolayısıyla ölçme aracında yer alan maddelerin tüm boyutlardaki önem derecelerini yansıtan faktör yükleri verilmiştir. AFA ile ortaya konan faktör yük değerleri, maddelerin faktörlerle olan ilişkilerinin gücünü; her madde için kabul edilen faktörler altında gösterdiği yük değerlerinin karelerinin toplamı alınarak hesaplanan ortak faktör varyansı ise ilgili maddenin diğer maddelerle birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama gücünü ortaya koymaktadır. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1'e yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması iyi bir çözümdür. Ortak faktör varyanslarının yüksek olmasının, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artıracak dikkate alınmalıdır (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca Fidell (2001), ortak varyansı 0.20'den düşük olan maddelerin, maddeler arasındaki heterojenliğin sinyalleri olarak belirtmektedir (aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu araştırma kapsamında, ortak varyans değer sınırı 0.50 (Şencan, 2005) olarak belirlenmiştir. Bu

değer göz önüne alındığında 2 madde (4. Madde; 0,16, 6. Madde; 0,19) yeterli ölçütü karşılayamadığından analiz dışı bırakılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerleri 0.58 ile 0.80 arasındadır.

Tablo 3. BEÖKÖÖ faktör yükleri ve ortak varyans değerleri

	Ortak Varyans	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut
5-Sınıf ikliminde değişen şartlara göre ses tonumu ayarlayabilirim.	,739	,822	,135	,214
7-Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerle yakından ilgilenirim.	,672	,759	,118	,286
8-Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	,751	,808	,098	,299
11-Ders dışı faaliyetlerde kalabalık öğrenci grubunu uyumlu şekilde sevk ve idare edebilirim.	,606	,716	,189	,240
12-Öğrencilere dersin genel kurallarıyla ilgili davranışları kazandırabilirim.	,715	,824	,124	,140
13-Öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabildikleri bir ortam yaratabilirim.	,695	,801	,140	,184
14-Öğrencilerin yönelttiği soruları önemserim.	,792	,870	,144	,121
15-Öğrencilerden gelebilecek sorulara açıklayıcı cevaplar verebilirim.	,711	,828	,102	,122
16-Öğrencilerle iletişimde bireysel farklılıklarını göz önüne alabilirim.	,801	,880	,123	,111
18-Yardımcı personellerle (hizmetli, temizlik elemanı vs..) her konuda rahatlıkla iletişim kurabilirim.	,655	,728	,174	,307
19-Stajyer öğretmen adaylarına mesleki deneyimlerimi aktarabilirim.	,740	,816	,149	,229
21-Ders dışı etkinliklerle ilgili okul idaresinin desteğini alabilirim.	,381	,492	,266	,262
22-Öğrencilerin sorunları ile ilgili meslektaşlarım ile iletişime geçebilirim.	,798	,836	,218	,227
23-Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.	,804	,848	,174	,235
24-Gerektiğinde meslektaşlarıma herhangi bir konuda danışmaktan çekinmem.	,766	,802	,230	,265
25-Ders içi ve ders dışı etkinlikler konusunda meslektaşlarımla işbirliği yapabilirim.	,752	,764	,298	,280
26-Okul disiplini konusunda okul idaresiyle işbirliği yapabilirim.	,744	,796	,249	,221
28-Görev tanımım içerisinde üstlerimden (Okul idaresi, Farklı bürokratlar vs..) gelen talepleri önemserim.	,603	,694	,303	,174
Açıklanan Varyans		%54,598		
29-Öğrencilerin aileleri ile rahatlıkla iletişim kurabilirim.	,764	,416	,732	,234
30-Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili herhangi bir konuda aile desteğini alabilirim.	,771	,479	,666	,314
31-Ders dışı etkinliklere aile katılımını sağlayabilirim.	,733	,306	,736	,312

	32-Ders dışı etkinliklere katılım konusunda ailelerin endişelerini (akademik başarı, sakatlık vs..) giderebilirim.	,720	,490	,593	,356
	33-Ders dışı etkinliklere katılım konusunda ailelerden gerekli izinleri alabilirim.	,763	,449	,705	,254
	34-Çocuklarının spora yönlendirilmesi konusunda aileleri ikna edebilirim.	,718	,354	,692	,339
	Açıklanan Varyans			%11,996	
	36-Ders dışı etkinlikler konusunda gerektiğinde sivil toplum kuruluşlarından destek alabilirim.	,629	,218	,408	,644
	37-Ders dışı faaliyetlerin gerçekleşmesi konusunda gerektiğinde sponsor bulabilirim.	,683	,108	,384	,723
	38-Toplumda beden eğitimine yönelik olumlu algı oluşturabilecek kişilerle (sporcu, antrenörler vs.) temasa geçebilirim.	,628	,405	,195	,653
	39-Düzenleyeceğim organizasyonlar için tanınmış spor adamlarının katılımlarını sağlayabilirim.	,585	,183	,104	,735
Çevre ile ilişkiler	40-Ders içi ve ders dışı faaliyetlerin topluma duyurulması ile ilgili yerel ve ulusal basın ile temasa geçebilirim.	,603	,221	,140	,731
	41-Sportif tesis ve materyal eksikliklerine yönelik olarak farklı bürokratlardan (İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl/ilçe Spor Müdürlüğü vs.) rahatlıkla destek alabilirim.	,709	,066	,159	,824
	42-Ders içi ve ders dışı sportif etkinliklerine yönelik olarak farklı bürokratlar (İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl/ilçe Spor Müdürlüğü vs.) ile rahatlıkla temasa geçebilirim.	,767	,123	,067	,864
	43-Ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili ihtiyaçların giderilmesi konusunda mahalli idarelerle (Belediye başkanı, muhtar vs..) iletişime geçebilirim.	,725	,122	,146	,830
	Açıklanan Varyans			%3,788	
	Açıklanan Toplam Varyans			%70,382	

Faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve kuramsal yapı dikkate alınarak boyutlar sırası ile “Okul İçi İlişkiler”, “Aile ile İlişkiler” ve “Çevre ile İlişkiler” olarak adlandırılmıştır. “Okul İçi İlişkiler” boyutu 18 maddeden (5-7-8-11-12-13-14-15-16-18-19-21-22-23-24-25-26-28) oluşmakta ve toplam varyansın %54,598’ini açıklamaktadır. “Okul İçi İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.88 arasında değişmekte ve özdeğeri 17,471’dir. “Aile ile İlişkiler” boyutu, 6 maddeden (29-30-31-32-33-34) oluşmakta ve toplam varyansın %11,996’sını açıklamaktadır. “Aile ile İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.42 ile 0.75 arasında değişmekte ve özdeğeri 3,839’dur. “Çevre ile İlişkiler” boyutu ise, 8 maddeden (36-37-38-39-40-41-42-43) oluşmakta ve toplam varyansın %3,788’ini açıklamaktadır. “Çevre ile İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.64 ile 0.86 arasında değişmekte ve özdeğeri 1,212’dir. Bu üç alt boyut, özelliğe ait toplam varyansın %70,382’sini açıklamaktadır.

Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının yeterli kabul edildiği (Tavşancıl, 2014) dikkate alındığında, açıklanan varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır (Kline, 2005). Erkuş'a (2014) göre AFA ve DFA, ölçek geliştirme sürecinde birbirinin tamamlayıcısıdır ve birlikte kullanılabilirler. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) incelenmiştir. İlgili literatür doğrultusunda (Sümer, 2000; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacher ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Brown, 2006) uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi varsayılan değer aralıkları ve araştırmada elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen sonuçlar

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BEÖKÖÖ
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd < 2$	$2 < \chi^2/sd < 3$	2.86
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0.06
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0.55
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0.90
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0.87
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.86
IFI	$0.95 < IFI < 1.00$	$0.90 < IFI < 0.95$	0.98
NFI	$0.95 < NFI < 1.00$	$0.90 < NFI < 0.95$	0.97
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0.98

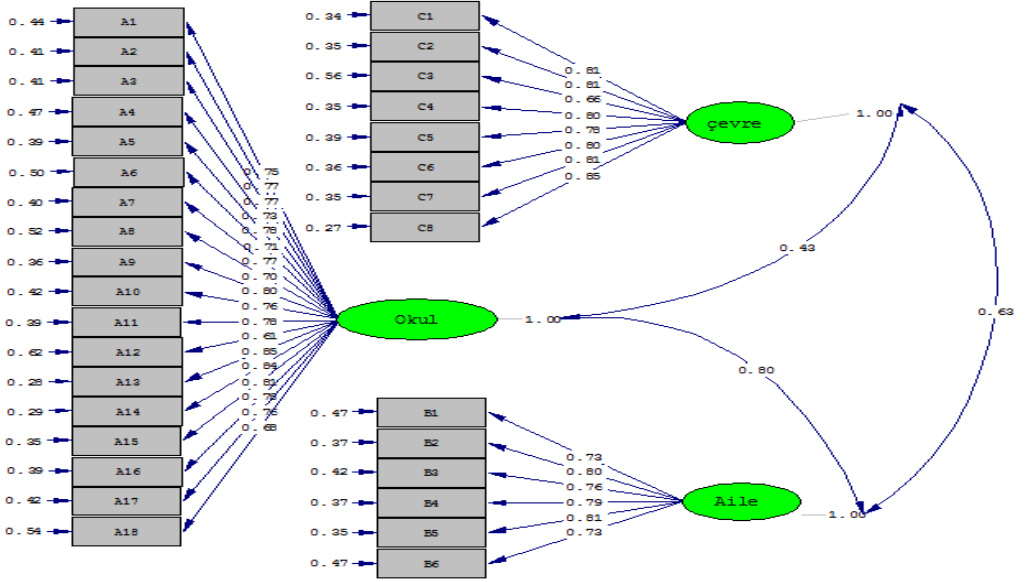
Tablo 4'te ölçme aracına ilişkin uyum indeksleri; $\chi^2/sd=2.86$, $RMSEA=0.06$, $PGFI=0.55$, $GFI=0.87$, $AGFI=0.86$, $PNFI=0.90$, $IFI=0.98$, $NFI=0.97$ ve $CFI=0.98$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri dikkate alındığında, 3 boyutlu teorik yapının toplanan verilerle doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 5. BEÖKÖÖ'nün DFA'dan elde edilen t değerleri

Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t
5	18.32**	16	19.38**	26	18.67**	36	26.11**
7	19.51**	18	17.62**	28	13.61**	37	26.45**
8	16.34**	19	20.08**	29	15.13**	38	13.37**
11	15.19**	21	11.90**	30	22.66**	39	27.01**
12	22.51**	22	33.27**	31	22.39**	40	27.27**
13	15.34**	23	30.14**	32	19.99**	41	25.73**
14	17.72**	24	23.51**	33	22.45**	42	24.57**
15	13.69**	25	18.65**	34	16.84**	43	36.05**

DFA sonucu elde edilen 3 boyutlu modele ilişkin t-testi değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, DFA sonucu elde edilen 3 boyutlu modele ilişkin t-testi değerlerinin "Okul İçi İlişkiler" boyutunda 11.90 ile 30.14 arasında, "Aile ile İlişkiler" boyutunda 15.13 ile 22.66 arasında ve "Çevre ile İlişkiler" boyutunda ise 13.37 ile 36.05 arasında olduğunu göstermektedir. Literatürde, t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Buna göre, DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı olmayan t değerleri, söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, ortaya konan yapının kuramsal tanımlamalara uygun olduğunu ve herhangi bir maddenin analizden çıkarılmasına gerek olmadığını göstermiştir.

Şekil 2: Beden Eğitimi Öğretmenleri Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Ayrıca DFA sonucunda elde edilen 3 boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki regresif bağın “Okul içi ilişkiler” boyutunda 0.61 ile 0.85, “Aile ile ilişkiler” boyutunda 0.73 ile 0.83 ve “Çevre ile ilişkiler” boyutunda ise 0.66 ile 0.85 arasında olduğunu göstermektedir. Kline (2010) .30 civarındaki standartlaştırılmış ağırlıkların orta; .50 ve üzerindeki ağırlıkların ise büyük etki büyüklüklerini yansıttığını belirtmektedir. Nitekim DFA sonucunda elde edilen madde faktör yüklerinin büyük etki büyüklüklerini yansıttığı söylenebilir.

Madde Analizleri

BEÖKÖÖ’den elde edilen verilerin madde analizleri, madde toplam test korelasyonu ve %27 alt-üst grupları karşılaştırılarak incelenmiştir. Madde analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur. Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçtükları özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla, ilk olarak madde-toplam test korelasyonları hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2012). Eğer bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise, bu durum o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir (Karasar, 2014). Uzmanlar madde-toplam test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edicilik özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2014; Erkuş, 2014). Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olmasının, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenleri kişilerarası öz-yeterlik ölçeği madde analizi sonuçları

No	Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonu	%27 Alt-Üst Grup Karşılaştırması (t)	Ort (X)	SS
5	,753	7,402***	4,522	,9424
7	,726	10,301***	4,257	,9573
8	,758	8,303***	4,400	,8747
11	,713	8,588***	4,326	,9814
12	,718	8,279***	4,365	,8996
13	,728	9,248***	4,152	,9338
14	,756	8,067***	4,535	,8545
15	,703	7,576***	4,457	,8892
16	,747	7,925***	4,426	,9627
18	,740	7,882***	4,462	1,0783
19	,765	7,917***	4,443	,9363
21	,599	10,212***	4,896	1,2140
22	,813	10,092***	3,396	,9507
23	,803	8,208***	4,513	,8853
24	,810	8,124***	4,535	,9420
25	,825	9,113***	4,404	,9833
26	,798	9,668***	4,365	1,0350
28	,727	11,191***	4,104	1,0269
29	,821	10,993***	4,361	1,0045
30	,777	14,377***	3,996	1,0717
31	,667	12,952***	3,691	1,1542
32	,778	12,847***	4,026	,9975
33	,736	10,324***	4,243	,9213
34	,710	11,341***	4,022	1,0299
36	,643	13,260***	3,617	1,2613
37	,592	12,885***	3,226	1,3154
38	,697	11,849***	3,952	1,0988
39	,530	9,431***	3,161	1,2763
40	,572	10,520***	3,300	1,2010
41	,517	12,497***	3,161	1,3398
42	,536	11,024***	3,378	1,3512
43	,552	11,190***	3,400	1,3203

***p<0.01

Tablo 6 incelendiğinde, madde-toplam test korelasyon değerlerinin 0.53 ile 0.82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçeğin tamamıyla ilişkili ve uyum içinde olduğu şeklinde ifade edilebilir. Her bir maddenin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanları ayırt edip etmediği, toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst %27 (ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğu varsayılan) ve alt %27 (ölçülen özelliğe düşük düzeyde veya sahip olmadığı varsayılan) grubun ortalama puanları arasındaki farklar bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Tablo 6'da toplam puana göre üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi (Kılıç Çakmak, Çebi ve Kan, 2014) incelendiğinde, t değerlerinin 7.40 (sd: 123, p<0.01) ile 14.37 (sd: 123, p<0.01) arasında değiştiği

görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2014).

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği kapsamında öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile Duygusal Zeka düzeyleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen değerler, öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile Duygusal Zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r: .69; p=0.01$). Ayrıca, öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile hizmet yılları arasındaki korelasyon da hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, bir ölçüte dayalı geçerlik algoritması göz önüne alındığında, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça kişilerarası öz-yeterlik inançlarının da arttığı şeklinde ifade edilebilir ($r: .68; p=0.01$). Bu sonuç ölçme aracının faktör yapısının, Bandura (1997)'nin kuramsal açıklamalarına uygun olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik

Güvenirlik, bir ölçme aracının duyarlı (tesadüfi hatalardan arınıklık) ve ölçmeden ölçmeye tutarlı sonuçlar verebilmesi özelliğidir (Tezbaşaran, 1996). Bu çalışmada ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ve Test tekrar Test Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı istatistik temelleri tutarlı ve tüm soruları dikkate alarak hesaplandığından, testin genel güvenilirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004). Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers, 1996) söylenmektedir.

Tablo 7. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sunucuna ilişkin bulgular

Boyutlar	Cronbach Alpha	****Test-Tekrar Test
Okul İçi İlişkiler	0.96	0.89
Aile ile İlişkiler	0.90	0.86
Çevre ile İlişkiler	0.91	0.84
Beden Eğitimi Öğretmenleri Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (BEÖKÖÖ)	0.96	0.91

****0.01

Tablo 7'de görüldüğü gibi, analiz sonucunda ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin geneli için 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "Okul İçi İlişkiler" alt boyutunda bu değer 0.96, "Aile ile İlişkiler" alt boyutunda 0.90 ve "Çevre ile İlişkiler" alt boyutunda 0.91 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçme aracının güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliği için 71 (30 kadın, 41 erkek) öğrenciden toplanan veriler üzerinden üç hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. Ölçme aracındaki maddelere verilen yanıtlar arasındaki tutarlılığın sınındığı bu aşamada, puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde hesaplanan

test-tekrar test puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.91 olarak bulunmuşken, “Okul İçi İlişkiler” alt boyutunda bu değer 0.89, “Aile ile İlişkiler” alt boyutunda 0.86 ve “Çevre ile İlişkiler” alt boyutunda 0.84 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test tekniğine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, ölçme aracının tutarlı ölçümler sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. BEÖKÖÖ geliştirilirken, Cherniss’in (1993) kişilerarası öz-yeterlik tanımlaması temel alınarak 45 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ortaya çıkan madde havuzu, uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda 43 maddelik taslak forma dönüştürülmüştür.

BEÖKÖÖ’den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA öncesinde, çalışma grupları üzerinden toplanan verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışma grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma kapsamında KMO örneklem uygunluk değeri 0.94 ve Bartlett-Sphericity testi ki kare değeri 7592,439 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler çalışma grubu üzerinden toplanan verilerin faktör analizine mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda toplam varyansın %70,38’ini açıklayan, 32 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir yapı tespit edilmiştir. Faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve kuramsal yapı (Cherniss, 1993) dikkate alınarak boyutlar sırası ile “Okul İçi İlişkiler”, “Aile ile İlişkiler” ve “Çevre ile İlişkiler” olarak adlandırılmıştır. “Okul İçi İlişkiler” boyutu 18 maddeden (5,7,8,11,12,13,14,15,16,18,19,21,22,23,24,25,26,28) oluşmakta ve toplam varyansın %54,598’ini açıklamaktadır. “Okul İçi İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.88 arasında değişmekte ve özdeğeri 17,471’dir. “Aile ile İlişkiler” boyutu, 6 maddeden (29,30,31,32,33,34) oluşmakta ve toplam varyansın %11,996’sını açıklamaktadır. “Aile ile İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.42 ile 0.75 arasında değişmekte ve özdeğeri 3,839’dur. “Çevre ile İlişkiler” boyutu ise, 8 maddeden (36,37,38,39,40,41,42,43) oluşmakta ve toplam varyansın %3,788’ini açıklamaktadır. “Çevre ile İlişkiler” boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.64 ile 0.86 arasında değişmekte ve özdeğeri 1,212’dir.

Teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. BEÖKÖÖ’ye ilişkin uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=2.86$, RMSEA=0.06, PGFI=0.55, GFI=0.87, AGFI=0.86, PNFI=0.90, IFI=0.98, NFI=0.97 ve CFI=0.98 olarak bulunmuştur. DFA’dan elde edilen uyum indekslerinin, iki alt boyutlu psikolojik yapıyı doğrular seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, DFA sonucu elde edilen 3 boyutlu modele ilişkin t -testi değerlerinin “Okul İçi İlişkiler” boyutunda 11.90 ile 30.14 arasında, “Aile ile İlişkiler” boyutunda 15.13 ile 22.66 arasında ve “Çevre ile İlişkiler” boyutunda ise 13.37 ile 36.05 arasında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, ortaya konan yapının kuramsal tanımlamalara

uygun olduğunu ve herhangi bir maddenin analizden çıkarılmasına gerek olmadığını göstermiştir. DFA sonucunda elde edilen faktör yüklerinin, “Okul içi ilişkiler” boyutunda 0.61 ile 0.85, “Aile ile ilişkiler” boyutunda 0.73 ile 0.83 ve “Çevre ile ilişkiler” boyutunda ise 0.66 ile 0.85 arasında olduğu tespit edilmiştir. Nitekim DFA sonucunda elde edilen faktör yüklerinin büyük etki büyüklüklerini yansıttığı söylenebilir. Yapı geçerliği kapsamında uygulanan AFA ve DFA sonucunda ulaşılan bulgular, ölçme aracının yapı geçerliğine dair kanıt sağlandığını göstermektedir.

BEÖKÖÖ’den elde edilen verilerin madde analizleri, madde toplam test korelasyonu ve %27 alt-üst grupları karşılaştırılarak incelenmiştir. İlk olarak madde toplam test korelasyonu gerçekleştirilmiştir. Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olmasının, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Çalışmada, madde-toplam test korelasyon değerlerinin 0.53 ile 0.82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçeğin tamamıyla ilişkili ve uyum içinde olduğu şeklinde ifade edilebilir. Her bir maddenin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanları ayırt edip etmediği, toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst %27 (ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğu varsayılan) ve alt %27 (ölçülen özelliğe düşük düzeyde veya sahip olmadığı varsayılan) grubun ortalama puanları arasındaki farklar bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Çalışmada, toplam puana göre üst %27 ve alt %27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi (Kılıç Çakmak, Çebi ve Kan, 2014) sonuçları incelendiğinde, t değerlerinin 7.40 (sd: 123, $p<0.01$) ile 14.37 (sd: 123, $p<0.01$) arasında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2014).

Ölçüt geçerliği kapsamında öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile Duygusal Zeka düzeyleri arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen değerler, öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile Duygusal Zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r: .69$; $p=0.01$). Bu durum literatürde ifade edilen hipotezin (Chan, 2004; Colomeischia ve Colomeischi, 2014; Jain and Sinha, 2005; Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar, 2013) doğrulandığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik inançları ile hizmet yılları arasındaki korelasyon da hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, bir ölçüte dayalı geçerlik algoritması göz önüne alındığında, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça kişilerarası öz-yeterlik inançlarının da arttığı şeklinde söylenebilir ($r: .68$; $p=0.01$). Bu sonuç ölçme aracının faktör yapısının, Bandura’nın (1997) kuramsal tanımlamalarına uygun olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ve Test tekrar Test Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçme aracının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, ölçeğin geneli için 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin “Okul içi ilişkiler” alt boyutunda bu değer 0.96, “Aile ile ilişkiler” alt boyutunda 0.90 ve “Çevre ile ilişkiler” alt boyutunda 0.91 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca,

ölçme aracının güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Ölçme aracındaki maddelere verilen yanıtlar arasındaki tutarlılığın sınındığı bu aşamada, puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde hesaplanan test-tekrar test puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.91 olarak bulunmuşken, “Okul İçi İlişkiler” alt boyutunda bu değer 0.89, “Aile ile İlişkiler” alt boyutunda 0.86 ve “Çevre ile İlişkiler” alt boyutunda 0.84 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik Analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan tüm analizlerden elde edilen bulgular BEÖKÖÖ’nün, ölçmeye çalıştığı özelliği başka özelliklerle karıştırmadan doğru şekilde ölçebildiğini ve ölçmeden ölçmeye duyarlı ve tutarlı ölçümler gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Öneriler

1. Ölçme aracının farklı örneklem grupları üzerindeki faktör yapısının test edilmesi önerilmektedir.
2. Ölçme aracının nicel veya uygulamalı araştırmalarda kullanılması önerilmektedir

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Arş. Gör. Oğuz Kaan ESENTÜRK
Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü
E-posta: esenturk954@gmail.com

Kaynaklar

1. **Adams, D.** (2002). *Education and national development: priorities, policies, and planning*. Hong Kong: The University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.
2. **Akbulut, Y.** (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
3. **Anderson L. W.** (1988). Attitudes and their measurement. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 885-895). New York: Pergamon Press.
4. **Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H.** (2003). Parental support an pressure and children’s extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(2), 241-257.
5. **Ashton, P., Webb, R.** (1986). *Making a difference: teachers’sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
6. **Ashton, P. T.** (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*, 28-32.
7. **Aslan, Ş., & Özata, M.** (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: Sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (30)*, 77-97.
8. **Avşar, Z.** (2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 111-130.
9. **Aydın, İ.** (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
10. **Balci, A.** (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
11. **Bandura, A.** (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
12. **Bandura, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

13. **Berman, P., & McLaughlin, M.** (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol.7. Factors affecting implementation and continuation (R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
14. **Britner, S. L., & Pajares, F.** (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of research in science teaching*, 43(5), 485-499.
15. **Brouwers, A., & Tomic, W.** (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
16. **Brown, T. A.** (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
17. **Büyükduman, F. İ.** (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi), YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
18. **Büyükköztürk, Ş.** (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem A.
19. **Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem.
20. **Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F.** (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
21. **Byrne, B. M.** (2013). *Structural equation modeling with Mplus: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
22. **Cabrera-Nguyen, P.** (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
23. **Carrier, S. J.** (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
24. **Chan, D. W.** (2006). Adjustment problems, self-efficacy, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roepier review*, 28(4), 203-209.
25. **Chan, D. W.** (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
26. **Cherniss, C.** (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
27. **Cohen R. J., & Swerdlik M. E.** (2010). *Psychological testing and assessment*. Boston: McGraw Hill Companies.
28. **Colomeischi, A. A., & Colomeischi, T.** (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619.
29. **Creswell, J. W.** (2013). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publication.
30. **Creswell, J. W.** (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
31. **Çapri, B., & Kan, A.** (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
32. **Çapri, B., & Kan, A.** (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
33. **Çelenk, S.** (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).
34. **Çetinkaya, Z.** (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
35. **Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyükköztürk, Ş.** (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
36. **Dembo, M. H., & Gibson, S.** (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
37. **De Vellis, R. F.** (2014). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar* (Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
38. **Diken, İ. H.** (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.

39. **Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E.** (2012). Parent's attitudes as a predictor of preschoolers' social competence and introverted behavior. *Elementary Education Online*, 11(3), 729-737.
40. **Ekiz, D.** (2003). *Eğitim araştırmalarında yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
41. **Erkan, Z.** (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
42. **Erkuş, A.** (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
43. **Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W.** (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
44. **Floyd, F.J., & Widaman, K.F.** (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299 [doi:10.1037/1040-3590.7.3.286](https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286)
45. **Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E.** (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw.
46. **Friedman, I. A., & Kass, E.** (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
47. **Friedman, D. L.** (2004). When teachers participate, reflect, and choose change. *Young Children*, 59(6), 64-70.
48. **Ferguson, G. A., & Takane, Y.** (1989). *Statistical analysis in psychology and education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
49. **Gibson, S., & Dembo, M. H.** (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
50. **Glow, K. M., & Sperhac, A. M.** (2003). A community collaborative partnership for the Chicago public schools. *Journal of School Health*, 73(10), 395-398.
51. **Gökçe, E.** (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
52. **Guskey, T., & Passaro, P.** (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
53. **Guskey, T. R.** (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
54. **Harris, K. W.** (1999). Parental expectations of high school interscholastic athletic activities. (Doctoral dissertation). Erişim adresi: <http://proxy.kirikkale-elibrary.com>
55. **Haynes, M.** (2000). Teacher education for early childhood through the New Zealand curriculum framework. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 3, 163-176.
56. **Henson, R. K.** (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>
57. **Hoopfer, D., Coughlan, J., Mullen, M.** (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
58. **Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E.** (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
59. **Jain, A. K., & Sinha, S.** (2005). Infected nonunion of the long bones. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 431, 57-65.
60. **Johnson, R., & Onwuegbuzie, A.** (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
61. **Jöreskog, K. G., & Sörbom, D.** (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
62. **Karasar, N.** (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
63. **Karavaşinoğlu, T.** (2015). *Ortaokullarda beden eğitimi öğretmenine ilişkin metaforik algılar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
64. **Keating, X. D., & Silverman, S.** (2004). Teachers' use of fitness tests in school-based physical education programs. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(3), 145-165.
65. **Kılıç Cakmak E., Çebi, A., Kan A.** (2014). "Developing a social presence scale for e learning environments". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14,764-768.
66. **Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M.** (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research in Higher Education*, 35, 745-768.

67. **Kiraz, E.** (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
68. **Kline, R. B.** (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *Handbook of methodological innovation in social research methods* (pp. 562-589). London: Sage.
69. **Kline, R. B.** (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147-169). Washington, DC, US: American Psychological Association.
70. **Kline, P.** (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
71. **Kline, R. B.** (1994). Review of Handbook of psychological assessment [G. Goldstein and M. Hersen (Eds.) tarafından yayına hazırlanan *Handbook of psychological assessment* (2nd Ed.) başlıklı kitabın değerlendirmesi]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(2), 180-185.
72. **Kurt, T.** (2005). MEB tarafından başlatılan eğitime destek projesinin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(329), 23-29.
73. **Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
74. **Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S.** (2004). Based on some investigation of self-efficacy beliefs of pre-service chemistry teachers variables. *BAU Science Inst. Journal*, 6(1).
75. **Morrell, P. D., & Carroll, J. B.** (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.
76. **Morse, J. M.** (2003). *Principles of mixed methods and multimethods research design*. A. Tassakkori & Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
77. **Murphy K. R., & Davidshofer, R.** (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
78. **Özdamar, K.** (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: MINITAB-NCSS SPSS (Genişletilmiş 5. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
79. **Patton, M. Q.** (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury: Sage Publication.
80. **Pajares, F., & Miller, M. D.** (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
81. **Pajares, F.** (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
82. **Pehlivan, K. B.** (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
83. **Peers, I.** (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers: Tools for researchers in education and psychology*. London: Falmer Press.
84. **Peters, E. E.** (1996). *Chaos and order in the capital markets: a new view of cycles, prices, and market volatility*. New York: John Wiley & Sons.
85. **Pett, M., Lackey, N., & Sullivan, J.** (2003). *Making sense of factor analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
86. **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.
87. **Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E.** (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
88. **Ritter, J. M., Boone, W. J., & Rubba, P. A.** (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST). *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
89. **Ross, J.** (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394.
90. **Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H.** (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
91. **Schumacher, R. E., & Lomax, R. G.** (1996). *A beginner's guide to SEM*. New Jersey: Mahwah.
92. **Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L.** (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

93. Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. *Journal of Career Development, 30*(4), 247-261.
94. Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work And Organizational Psychology, 11*(2), 219-241.
95. Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
96. Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 4*(1), 29-43.
97. Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları, 3*(6), 49-74.
98. Şeker, H., Deniz S., & Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi, 164*, 105-118.
99. Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
100. Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
101. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Multivariate analysis of variance and covariance. Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon,
102. Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M., & Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1666-1672.
103. Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Yayıncılık.
104. Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ie veri analizi*. Ankara: Nobel.
105. Temel, C., & Güllü, M. (2016). Draw a physical education lesson. *Eğitim ve Bilim, 41*(183).
106. Tezbasaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu [Guide for Likert type scale development]*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
107. Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
108. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
109. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
110. 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*(4), 343-356.
111. Yalın, İ. H. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
112. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
113. Yılmaz, A., Esentürk, O. K., Demir, G. T., & İlhan, E. L. (2017). Metaphoric perception of gifted students about physical education course and physical education teachers. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 220.
114. Yılmaz, A., & Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(3), 55-77.
115. Yılmaz, M., & Çimen, A. G. O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1).
116. Yüksek Öğretim Kurulu (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c
117. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.
118. Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comprasion of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin, 99*(3), 432-442.

Spor Lisesi Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeyleri

Tuğba MUTLU BOZKURT¹, Gönül TEKKURŞUN DEMİR², Halil İbrahim CİCİOĞLU²

¹Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara

²Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara

Araştırma Makalesi

Öz

Spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlarının çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim güz yarıyılında Ankara ilinde TVF Spor Lisesi ve Şehit Ali Alıtkan Spor Lisesi'nde öğrenimine devam eden 15-18 yaş grubu lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ile Gilbert ve Allan'ın (1984) geliştirdiği, Şahin ve Şahin'in (1992) Türkçeye uyarladığı "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken t testi, ortalama, standart sapma, Pearson Moment Korelasyon testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin yaş değişkeni ile boyun eğici davranış düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür. Katılımcıların sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve akademik başarı düzeyine göre boyun eğici davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların boyun eğici davranış düzeyleriyle cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve akademik başarı düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu; sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların boyun eğici davranış sergileme puanlarının ($\bar{x}=47,99$) orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Spor, Spor lisesi, Öğrenci, Boyun eğici davranış

Levels of Passive Behavior of Sports High School Students

Abstract

In this research, in which survey model from quantitative research models has been used, is to examine the passive behaviors of the students of the sports high school in terms of various demographic characteristics. The sample of study consists of 15-18 year old high school students studying in TVF Sports High School and Şehit Ali Altınkan Sports High School in Ankara in fall semester of 2017-2018 academic years. The Personal Information Form and "Passive Behaviors Scale", which was developed by Gilbert and Allan (1984) and adapted by Sahin and Sahin (1992) into Turkish, were used. T test, mean, standard deviation, Pearson Moment Correlation test and ANOVA tests were used to evaluate the data. According to the findings of the study, it was found that the level of passive behaviors of the students in the sports high schools showed a significant difference in favor of the male students according to the gender variable. A significant negative correlation was seen between the age variable and the passive behavior levels. While there was no significant difference between the scores of the participants according to the class variable, there was a significant difference between their scores obtained from the passive behaviors scale according to the educational status of mother, educational status of father and academic achievement level. As a result, it was concluded that the level of passive behaviors of the participants was significantly associated with gender, age, educational status of mother, educational status of father and academic achievement level, and that there was no significant relationship according to class level. It was found that the passive behavior scores of participants ($\bar{x}=47,99$) were above the middle level.

Keywords: Sports, Sports high school, Students, Passive behavior

Giriş

Yaşam döngüsü içinde bazen kendimizde bazen de çevremizde gördüğümüz “boyun eğici davranışlar” olarak literatürde yer bulan davranış türü yıllardır araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu durumun örf ve adetlerimizin çevremizdekilere saygı ve sevgi gösterilmesi, hoşnut edilmesi üzerine kurulu olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Boyun eğici davranış, sıklıkla evet kelimesini kullanma, hakkını savunmak yerine sessiz kalma, kendi isteklerinden çok başkasının isteklerini önemseme, başkalarını memnun etme çabasıyla uyumlu hareket etme, sürekli verici davranma gibi davranışların görülmesidir.

Boyun eğici davranışlar gösteren birey, kendisini daha az değerli ve önemsiz görür, özgür davranamaz, söz hakkı ya yoktur ya da sınırlıdır. Herhangi bir konuda hatalı olmasa bile, hatalı olduğu söyleniyorsa, tatsızlık çıkmasın diye sesini çıkarmaz; kendisi hakkında söylenen olumsuz şeyleri sessizce dinler. Başkalarının kendisini aşağılaması, suçlaması veya hakkının yenilmesi karşısında kendini savunamaz (Gilbert, Pehl ve Alan, 1994). İçinde bulunduğumuz kültürde birey, çocukluktan itibaren istenilen ve beğenilen bir özellik olarak, otoriteye koşulsuz boyun eğmeyi öğrenir (Cüceloğlu, 2005). Bireylerin boyun eğici davranış göstermelerinin ve boyun eğici bir yapıya sahip olmalarının kaynağını birçok araştırmacı, bu bireylerin otoriter, sıkı disiplinli ve sıkı denetimli, baskıcı, aşırı kısıtlayıcı anne-baba tutumları ile yetiştirilmiş olmalarında görmektedir (Korkmaz, 2001). Bu bağlamda boyun eğici davranış düzeylerinin, çocukların ve gençlerin yetiştirilmelerinde ve gelişmelerinde belirleyici olduğu düşünülürse, lise öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Özellikle spor liselerinde öğrenimine devam eden öğrencilerin boyun eğici davranışları merak uyandırmaktadır. Çünkü 2004 yılından beri açılmış olan spor liselerinde (Altındaş, 2009), diğer liselerden

farklı olarak öğrenci seçiminde yetenek sınavları uygulanmaktadır (Altındaş, 2009; Çakıcı, 2010). Öğrenci alımındaki bu farklılık spor liselerini diğer liselerden farklı kılmaktadır (Ayaydın, 2011). Spor lisesi öğrencilerinin sporun ruhunu özümlediği, yenme ve yenilme duygusu ile eleştirel düşünme becerisinin geliştiği bununla birlikte daha fazla özgüvene sahip oldukları düşünülürse boyun eğici davranış düzeylerinin tespit edilmesi heyecan uyandırıcıdır. Çünkü spor, otoriteye koşulsuz itaat eden bireylerin yetişmesinin aksine saygılı ama özgür ruhlu, adil, kendini savunan, fikrini açıkça belirten bireylerin şekillenmesinde etkindir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlarını yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim güz yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde faaliyette bulunan TVF Spor Lisesi ile Mamak ilçesinde bulunan Şehit Ali Alıtkan Spor Lisesi'nde öğrenimine devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya yaş aralığı 15-18 olan, 52'si kadın (%34) ve 102'si erkek (%66) olmak üzere toplam 154 (%100) öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Gilbert ve Allan'ın (1984) geliştirdiği, Şahin ve Şahin'in (1992) Türkçeye uyarladığı 16 maddelik Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Maddeler 1-5 arasında, 5'li Likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilir. 16 maddeden oluşan ölçekten en düşük 16, en yüksek 80 puan alınabilir. Yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa işaret eder. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri, 0,81 olarak saptanmış, tek boyut altında toplandığı saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1 arasında olması sonucu, verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda verilerin analizinde Pearson Moment Korelasyon analizi, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc Multiple Comparisons testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerine ait bulgular yer almaktadır. Katılımcıların boyun eğici davranış puanlarının ortalaması ($\bar{x}=47,99$) orta düzeyin üzerinde olarak bulunmuştur.

Tablo1. Yaş değişkenine göre Pearson Moment Korelasyon sonuçları

Değişken	N	r	p
Yaş Değişkeni	154	-,24**	,00*

Tablo 1’de de görüldüğü üzere spor lisesi öğrencilerinin “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği”nden aldıkları toplam puan ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-,24$; $p<0,05$).

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Değişken	Alt gruplar	N	\bar{x}	Ss	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	52	40,26	9,95	152	-1,93	,04*
	Erkek	102	44,91	7,52			

Tablo 2’de spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Lise öğrencilerinin boyun eğici davranışları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(154)}=-1,93$; $p<0,05$]. Bu farklılık, erkeklerin boyun eğici davranış puan ortalamasının ($\bar{x}=44,91$), kadın katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{x}=40,26$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3. Sınıf değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark Tukey
9. Sınıf	34	45,26	G. Arası	82,31	3	27,43	,413	,74	-
10. Sınıf	45	53,33							
11. Sınıf	52	44,94	G. İçi	9960,62	150	66,40			
12. Sınıf	23	48,47							

Tablo 3’e göre yapılan ANOVA sonucunda katılımcıların sınıf düzeylerine göre Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(3,150)}=,413$; $p>0,05$].

Tablo 4. Anne eğitim durumuna göre yapılan ANOVA testi sonuçları

Anne eğitimi	N	\bar{x}	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark Tukey
Okuryazar değil (a)	54	44,18	G. Arası	2498,162	3	832,721	2,903	,03*	b*-a
İlkokul (b)	36	54,75							
Ortaokul (c)	40	46,72	G. İçi	43024,831	150	286,832			
Lise (d)	24	48,54							

Tablo 4'te görüldüğü üzere spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeyleri anne eğitim durumuna göre incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(3,150)}=2,903$; $p<0,05$). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistikleri uygulanmıştır (Tukey HSD). Puan farkı lehine olan yüksek gruplar (*) ile gösterilmiştir. Buna göre, ilkokul mezunu annelerin çocuklarının ($\bar{x}=54,75$), okuryazar olmayan annelerin çocuklarından ($\bar{x}=44,18$) anlamlı düzeyde yüksek boyun eğici davranışa sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Baba eğitim durumuna göre yapılan ANOVA testi sonuçları

Baba eğitim durumu	N	\bar{x}	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark Tukey
Okuryazar değil (a)	26	53,8							
İlkokul (b)	33	41,3	G. Arası	3364,02	4	841,00			
Ortaokul (c)	18	53,9					2,97	,02*	a*-b
Lise (d)	45	49,4	G. İçi	42158,97	149	282,95			
Üniversite (e)	32	44,9							

Tablo 5'te katılımcıların boyun eğici davranışlarının baba eğitim düzeyi açısından ANOVA testi ile incelendiği analiz sonucu yer almaktadır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(4,149)}=2,972$; $p<0,05$). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistikleri uygulanmıştır (Tukey HSD). Puan farkı lehine olan yüksek gruplar (*) ile gösterilmiştir. Buna göre okuryazar olmayan babaların çocuklarının ($\bar{x}=53,80$) boyun eğici davranış düzeylerinin, ilkokul mezunu babaların çocuklarından ($\bar{x}=41,30$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Akademik başarı düzeyine göre yapılan ANOVA testi sonuçları

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{x}	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark Tukey
Düşük (a)	40	50,07							
Orta (b)	60	51,41	G. Arası	3083,1	2	1541,549			
Yüksek (c)	54	41,90	G. İçi	42439,9	151	281,059	5,485	,00*	c*-a-b

Tablo 6'da katılımcıların akademik başarı düzeylerinin boyun eğici davranışlar açısından incelendiği ANOVA analiz sonucu bulunmaktadır. Yapılan ANOVA analizi ne göre, akademik başarı düzeyi ile boyun eğici davranışlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(2,151)}=5,485$; $p<0,05$). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistikleri uygulanmıştır (Tukey HSD). Anlamlı farklılığa neden olan grup (*) ile gösterilmiştir. Bu bağlamda yüksek akademik başarıya sahip olana katılımcıların ($\bar{x}=41,90$), düşük ($\bar{x}=50,07$) ve orta ($\bar{x}=51,41$) akademik başarıya sahip katılımcılardan anlamlı düzeyde düşük boyun eğici davranış puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu araştırma spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranışlarının bazı demografik bilgiler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu değişkenler sırasıyla yaş, cinsiyet ve sınıf değişkeni, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve akademik başarı düzeyidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış puanları ile yaş değişkeni arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, katılımcıların yaşları arttıkça boyun eğici davranışlara maruz kalma durumu azalmaktadır. Bir anlamda boyun eğicilik bir itaat ya da uyum temelli davranıştan öte, bastırılmış bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmesinden dolayı (Uzgören, Kara ve Uzgören, 2013), yaşları artan ergenlerin zaman içinde olgunlaşması, kişilik gelişimleri tamamlaması, problemleri ertelemek yerine çözüme eğiliminde olmaları beklenen sonuçlar arasında olabilir. Ülkemizde küçük yaşlardan itibaren öğretilen saygının itaat ile karıştırıldığı, saygı adına boyun eğici davranışların gösterildiği görülmektedir (Tümkiye, Çelik ve Aybek, 2011). Bu durumun kimlik gelişimi içinde olan ergenler için problem oluşturduğu söylenebilir. Literatürde spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin incelendiği araştırmalara rastlanmamakla birlikte, farklı yaş grubuna sahip gruplar üzerinde yapılan araştırmalar yer almaktadır. Yekeler ve Pehlivan (2014) araştırmasında 10-19 yaş aralığındaki ergenlerin boyun eğici davranış düzeyi ile yaş değişkenini incelemiş, kız ergenlerde yaş arttıkça boyun eğici davranış puanları ortalamaları artmış, bununla yanında hem kız hem de erkek denekler de anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin üzerinde yaptıkları bir araştırmada Cengiz, Arslan ve Şahin (2014) boyun eğici davranış puanları ile yaş değişkenini incelemiş ve yaşı en büyük olan gruptaki öğretmenlerin, boyun eğici davranış puanlarının diğerlerine göre, daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere sahip öğretmenlerin kendi kararlarını uygulama, düşüncelerini savunabilme, özgürce kendilerini ifade edip sorumluluk alabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın ikinci bulgusunda katılımcıların cinsiyetlerine göre boyun eğici davranış puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kız öğrenciler erkeklere göre daha az boyun eğici davranış sergilediği, farklı bir deyişle ise erkek öğrenciler daha çok boyun eğici davranış gösterdikleri söylenebilir. Öte yandan bazı anne babaların çocuğa gerektiği kadar sevecen, yakın davranmaması ve çocuğu fazla kontrol etmesinin depresyona yol açtığı ve özgüvenini azalttığı da düşünülürse (Mackinnon, Henderson, ve Andrewes, 1993), boyun eğici davranışlar, kültürel değerlerin yüklediği anlamlara göre de farklılaşabilmektedir (Atlı, Kaya ve Bölükbaşı, 2010). Erkek egemen bir nitelik gösteren toplumsal yapı içinde her ne kadar kadınların daha fazla baskı ve şiddete maruz kaldığı kabul edilse de, erkeklerin daha fazla “uymacı” (konformist) davranış geliştirme eğiliminin olduğunu düşündürmektedir (Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004). Erkek çocukların boyun eğici davranışlarının korkuya dayandığı ve onların atılganlığını sınırlandırdığı saptanmıştır (Gilbert, Cheung, Granfield, Campey ve Irons, 2003). Alanyazında benzer bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Kaya ve diğerleri de (2004) cinsiyete

göre boyun eğici davranış düzeylerinde anlamlı farklılık saptamıştır. Literatürde üniversitede öğrenimine devam eden öğrenciler üzerinde yapılan ve erkeklerin kızlara göre anlamlı düzeyde yüksek boyun eğici davranışa sahip olduğunu tespit eden araştırmalar yer almaktadır (Koç, Bayraktar ve Çolak, 2010; Karabilgin ve Şahin, 2012; Tekin ve Filiz, 2008; Odacı, 2007; Bulut, 2005; Yıldırım, 2004). Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak Tuzcuoğlu ve Korkmaz'ın (2001) psikolojik danışma ve rehberlik öğrencileri ile yaptıkları araştırmada kadınların boyun eğici davranış puanı ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beştepe, Erbek, Saatçioğlu, Özmen ve Eradamlar'ın (2010) psikiyatrik destek almak için başvuran 50 evli çift üzerinde yaptığı araştırmasında, kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek boyun eğici davranış düzeyine sahip olduğunu saptamıştır. Ceyhan, Ceyhan ve Kurtyılmaz (2005) ile Mccreary ve Rhodes (2001) de üniversite öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmalarında kız öğrencilerin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek boyun eğici puan ortalamasına sahip olduğunu bulmuştur. Bu farklılığın araştırmanın farklı örneklem grupları üzerinde yürütülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın üçüncü bulgusunda katılımcıların sınıf değişkeni ile boyun eğici davranış puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda, farklı sınıf düzeyine sahip katılımcıların benzer boyun eğici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin birbirlerini memnun etme arzusu, diğerleri tarafından dışlanma korkusu, saygınlığı yitirme ve zayıf görülme korkularından dolayı yer yer boyun eğici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Literatürde Tümkiye ve diğerleri (2011) boyun eğici davranışların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ergenlik döneminde ilerledikçe ergenler kimlik gelişimlerini tamamlamaktadırlar. Bu süreçte bağımsız ve özgün bir kişilik geliştirme çabasına girerler (Senemoğlu, 2004; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2008). Lise öğrencilerinin 9. ve 12. sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olmaması, benzer boyun eğici davranış düzeyine sahip olduğu ve katılımcıların kendini ifade etme, tercihlerini dile getirebilme gibi özelliklerinin zaman içinde gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın dördüncü bulgusunda spor lisesi öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeyine anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, ilkökul mezunu annelerin çocuklarının, okuryazar olmayan annelerin çocuklarından yüksek düzeyde boyun eğici davranışa sahip olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusuna benzer olarak, Kaya ve diğerleri (2004) araştırmasında da, anne eğitim düzeyiyle boyun eğici davranış düzeyi arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Literatürde boyun eğici davranışlar ve anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar yer almaktadır (Tekin ve Filiz, 2008; Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan, 2007; Bulut, 2005). Uzgören ve diğerlerine (2013) göre; annenin eğitim düzeyi azaldıkça öğrencilerin boyun eğici davranış eğiliminin de arttığı görülmektedir. Bu sonuç bir çocuğun, bir ailenin ve bir toplumun sağlam alt yapısının oluşmasında anne eğitim düzeyinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın beşinci bulgusunda katılımcıların boyun eğici davranışları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda, okuryazar olmayan babaların çocuklarının boyun eğici davranış düzeylerinin, ilkökul mezunu babaların çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Okuryazar olmayan babaların okuyamamasından kaynaklı

uhdelerini çocuklarının gerçekleştirmesi için baskılamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Literatürde araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Tekin ve Filiz (2008) beden eğitimi spor yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yaptığı araştırmasında boyun eğici davranışlar düzeyleri ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu da baba eğitim düzeyinin; antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümündeki öğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerini etkilemediği sonucunu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Kaya ve diğerleri (2004) babaların eğitim düzeyi ile katılımcıların boyun eğici davranış puanları arasında farklılık saptamamıştır, ancak araştırmalarında baba eğitim düzeyi okuryazar değil, okuryazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul, lise, yüksekokul mezunu olan öğrencilere göre boyun eğici davranış ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın son bulgusunda katılımcıların akademik başarı düzeylerinin boyun eğici davranışlar açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda yüksek akademik başarıya sahip olana katılımcıların, orta ve düşük akademik başarıya sahip katılımcılardan anlamlı düzeyde düşük boyun eğici davranış puanına sahip olduğu söylenebilir. Bu duruma neden olarak yüksek akademik başarıya sahip katılımcıların, kendini ifade etme, haksızlığa karşı çıkma, fikir ve istekleri konusunda düşüncelerini beyan edebilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Buna ek olarak da akademik başarısı yüksek olan bireylerde özgüven duygusunun yüksek olması davranışsal olarak dışa yansıtımda daha sorgulayıcı ve eleştirel gözle yaklaşması olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmamızı destekleyen literatür taraması sonucunda, Koç ve diğerlerine (2010) göre, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça boyun eğici davranışlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Kendisini baskı altında veya otoritenin emirleri doğrultusunda hisseden birey, kendini değersiz, önemsiz, başarısız olarak görebilir (Kızıldağ, 2009). Boyun eğici davranışların depresyonla ilişkili ve depresyonun anlamlı bir sonucu olduğu (Şahin ve Şahin, 1992; Gilbert 2000, 2001), boyun eğici davranışların korkuya sebep olduğunu ve bireyin atılgnlığını engellediği (Gilbert ve diğerleri, 2003) anne babanın çocuğa gerektiği kadar yakın, samimi davranmaması ve çocuğu fazla kontrol (itaatkar) etmesinin depresyona sebep olduğu (Mackinnon, ve diğerleri, 1993) da düşünülürse boyun eğici davranışlar gösteren öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik başarıyı göstermeleri güçleşir veya akademik başarılarının ciddi bir şekilde düşmesi beklenebilir. Literatürde araştırma sonucundan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar (Çelikkaleli, 2004; Gilbert ve diğerleri, 2003; Heckert ve diğerleri, 2000) yer almaktadır.

Sonuç olarak, Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nden en az 16, en yüksek 80 puan alınabileceği düşünüldüğünde, spor lisesi öğrencilerinin orta derecenin üzerinde ($\bar{x}=47,99$) boyun eğici davranışlar gösterdiği saptanmıştır. Sporun bireylerin özgüvenini arttırdığı (Yıldırım, 2013) düşünülürse, spor lisesi öğrencisi olan katılımcıların boyun eğici davranış düzeylerinin düşük olması ve kendini ifade etme, tercihlerini dile getirebilme gibi özelliklerinin yüksek olması beklenir. Nitekim Özbek, Yoncalık ve Alıncak'ın (2017) araştırmasında sedanter lise öğrencilerin, sporcu öğrencilere göre, özgüven seviyelerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu noktada, araştırmaya katılan spor lisesi öğrencilerinin, üniversiteye yerleşme sınavlarına hazırlandıkları ve katılımcıların

yeteri kadar sporun dinamiklerinden yararlanamadığı düşünülebilir. Buna göre kişiliğin geliştiği ve şekillendiği lise döneminde öğrencilerin boyun eğici davranışlarını azaltacak, eleştirel düşünme becerileri ile otonomilerini arttıracak eğitim programlarının geliştirilip uygulanması önerilebilir. Bu noktada, boyun eğici davranışların azaltılması ile ilgili uygulanması önerilen programların sonucunda, "Boyun eğme davranışını azaltılırken dik başlı nesil yetişebilir mi?" gibi bir soru akla gelebilir. Böyle bir sorunla karşılaşma oranının en aza düşürülmesi için hazırlanan programların uzmanlarca dikkatle kurgulanması önerilebilir. Literatürde boyun eğici davranışları azaltma amacı ile Köktuna (2007) tarafından uygulanan ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan kadınlarla Çözüm Odaklı Terapi'ye dayalı bireysel görüşmeler şeklinde yapılmış bir çalışma mevcuttur. Lise düzeyindeki öğrenciler için bu tarz programların arttırılması boyun eğici davranışların yerini güvenle hareket etmeye bırakacağı, bu durumun da öğrenciler için olumlu adım olacağı söylenebilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Tuğba MUTLU BOZKURT

tmutlubozkurt@gmail.com

Kaynaklar

1. **Altındaş, M. E.** (2009). *Türkiye'de açılan spor liselerinin amaç hedef ve beklentilerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
2. **Atlı, A., Kaya, A. ve Bölükbaşı, M. Z.** (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 61-79.
3. **Ayaydın, A.** (2011). Güzel sanatlar ve spor liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmenlerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 435-453.
4. **Beştepe, E., Erbek, E., Saatçioğlu, Ö., Özmen, H. A. ve Eradamlar, N.** (2010). Psikiyatrik yardım talebi olan, olmayan ve boşanma aşamasındaki çiftler arasında cinsiyet yönünden uyum, problem çözme becerisi, boyun eğici davranış ve öfke tutumunun karşılaştırılması. *Nöro- Psikiyatri Arşivi Dergisi*, 47(1), 15-22.
5. **Bulut, H.** (2005). *Öğretmenlerin öğretmen adaylarının boyun eğici davranış özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
6. **Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
7. **Cengiz, R., Arslan, F. ve Şahin, E.** (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-güven ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 4-10.
8. **Ceyhan E., Ceyhan, A. A. ve Kurtyılmaz, Y.** (2005). Depression among Turkish female and male university students. *Soc Behav Pers*, 33(4), 329-340.
9. **Cüceloğlu, D.** (2005). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
10. **Çakıcı, D.** (2010). *Spor lisesi ve genel lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve özsayıgı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
11. **Çelikkaleli, Ö.** (2004). *Lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
12. **Gençdoğan, B.** (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 153-164.

13. **Gilbert, P.** (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 174-189.
14. **Gilbert, P.** (2001). Evolution and social anxiety: The role of social competition and social hierarchies. *Social Anxiety: Psychiatric Clinics of North America*, 24, 723-751.
15. **Gilbert, P., Cheung, M. S-P., Granfield, T., Campey, F., ve Irons, C.** (2003). Assessment recall of threat and submissiveness in childhood, development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 108-115.
16. **Gilbert, P., Pehl, J. ve Allan, S.** (1994). The phenomenology of shame and guilt: An empirical investigation. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 23-36.
doi:10.1111/j.2044-8341.1994.tb01768.x
17. **Gilbert, P. ve Steven, A.** (1984). Assertiveness, submissive behaviour and social comparison. *British Journal Of Clinical Psychology*, 33, 295-306.
18. **Hamurcu, H. ve Sargin, N.** (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 171-187.
19. **Heckert, T., M., Cuneio, G., Hannah, A. P., Adams, P. J., Droste, H. E., Mueller, M. A., Roberts, L. L.** (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire, *Journal of Social Behavior, Personality*, 15(1), 121-136.
20. **İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M.** (2008). *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
21. **Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E.** (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18, 137-146.
22. **Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B. ve Pehlivan, E.** (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinde boyun eğici davranışlar ve şiddetle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-10.
23. **Karabilgin, S. Ö. ve Şahin, H.** (2012). Tıp fakültesine yeni başlayan öğrencilerin problem çözüme becerilerine ilişkin algılarının ve boyun eğici davranış durumlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 32(6), 1536-1544.
doi.org/10.5336/medsci.2011-25959
24. **Kızıldağ, A.** (2009). Teaching english in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
25. **Koç, M., Bayraktar, B. ve Çolak, T. S.** (2010). Üniversite öğrencilerinde boyun eğici davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 257-280.
26. **Korkmaz, B.** (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin boyun eğici davranış ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
27. **Köktuna, Z. S.** (2007). *Çözüm odaklı kısa terapi tekniğinin alt sosyoekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
28. **Kurtyılmaz, Y.** (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiler* (Anadolu ve Osmangazi üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
29. **Mackinnon, A., Henderson, A. S. ve Andrews, G.** (1993). Parental 'affectionless control' as an antecedent to adult depression: A risk factor refined. *Psychological Medicine*, 23(1), 135- 141.
30. **McCreary, D. R. ve Rhodess, N. D.** (2001). On the gender-typed nature of dominant and submissive acts. *Sex Roles*, 44(5), 339-350.
31. **Odacı, H.** (2007). Submissive behaviors and automatic negative thoughts amongs adolescent boys and girls: A study with a Turkish sample. *Soc Behav Pers*, 35(8), 1021-1026.

32. **Özbek, S., Yoncalık, M. T. ve Alıncak, F.** (2017). Sporcu ve Sedanter Lise Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerinin Karşılaştırılması (Kırşehir İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 46-56.
33. **Peker, A., Eroğlu, Y. ve Çitemel, N.** (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 205-221.
34. **Savaşır, I. ve Şahin, N. H.** (1997). *Boyun eğici davranışlar ölçeği. Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Özyurt Matbaacılık.
35. **Senemoğlu, N.** (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
36. **Şahin, N. H. ve Şahin, N.** (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the Automatic Thoughts Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 48(3), 334-340. doi:10.1002/1097-4679(199205)48:3<334::AID-JCLP2270480311>3.0.CO;2-P
37. **Türk Dil Kurumu.** (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
38. **Tekin, M. ve Filiz, K.** (2008). Beden eğitimi ve spor yükseköğretim kurumlarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(6), 27-37.
39. **Torun, S., Arslan, S., Nazik, E., Akbaş, M. ve Yalçın, S. Ö.** (2012). Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 34, 399-404.
40. **Tuzcuoğlu, S. ve Korkmaz, B.** (2001). Investigating the levels of submissive behavior and depression among psychological counseling and guidance university students. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 135-152.
41. **Tümkaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B.** (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 77-94.
42. **Uzören, N., Kara, H. ve Uzören, E.** (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 263-284.
43. **Yekeler, B. ve Pehlivan, E.** (2014). The relationship between submissive behavior and exposure to physical violence in adolescents in a semi-rural area of Malatya. *Medicine Science*, 3(3), 1382-1395. doi:10.5455/medscience.2014.03.8139
44. **Yıldırım, F.** (2013). *Sportif sürekli kendine güven alt ölçeğinin uyarlanması ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde sportif sürekli kendine güvenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
45. **Yıldırım, İ.** (2004). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışların yaygınlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 220-228.
46. **Yörük, D. ve DüNDAR, S.** (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-106.

Bu sayfa boş bırakılmıştır.

Macera Eğitim Modeli Uygulaması: Rekreatif Spor Kaya Tırmanışı Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi

Nevin GÜNDÜZ¹, Dicle ARAS¹

¹Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Gölbaşı Kampüsü, Ankara

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, macera eğitim modeli çerçevesinde rekreatif spor kaya tırmanışı etkinliğine katılan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada bir nitel araştırma tekniği olarak olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulunda okuyan tüm 6. ve 7. sınıflar oluştururken, uygulamaya ders dışı faaliyeti çerçevesinde 6. ve 7. sınıflardan tırmanma etkinliğine gönüllü katılan ve düzenli devam eden 14 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tırmanma etkinliği sonrası görüşme sorularına katılmak isteyen gönüllü 13 öğrenci de araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise bu etkinliğin bitiminde araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme sorularına (3 soru) öğrencilerin cevap yazmaları istenmiştir. Araştırmada tırmanma etkinliği sonrası görüşme sorularına katılmak isteyen gönüllü 13 öğrenci (7 kız ve 6 erkek) tırmanma ile ilgili duygu ve görüşlerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada uygulanan rekreatif spor kaya tırmanışı etkinliği haftada bir gün, 3 saat olmak üzere toplam 8 haftayı kapsamaktadır. Öğrenciler tırmanma etkinliğini, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi tırmanma duvarında yapmışlardır. Tırmanışlar 12 m yüksekliğindeki yapay tırmanış duvarında üstten emniyetli yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdürü, veli ve Fakülte Dekanından gerekli izinler alınmış, tırmanma uygulamaları 2. kademe antrenör belgesine sahip uzman eğitmen eşliğinde yapılmıştır. Bu araştırmada istatistiksel analiz için öğrenci görüşleri uzman kişiler tarafından incelenmiş, daha sonra veriler altı çizilen ifadeler ile kısa cümleler halinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Öğrenci cevaplarından elde edilen verilerin anlaşılır şekilde çözümlenmesi için içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrenciler tırmanma etkinliğinde önce korkup heyecanlandıklarını, daha sonra tırmanmaya başladıkça isteklerinin arttığını, kendilerine hedef koyduklarını, etkinliğin eğlenceli ve zorlu bir etkinlik olduğunu, kendilerini daha iyi hissettiklerini, özgüven ve kuvvetlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Macera eğitim modeli, Spor kaya tırmanışı, Ders dışı etkinlik, Rekreatif etkinlik

Adventure Training Model: Investigation of Students' Views on Recreational Sport Rock Climbing Activity

Abstract

The aim of this study is to examine the views of students participating in recreational sports rock climbing activities within the framework of adventure training model application. The study is qualitative views are used. The universe of this study consists of all six and seven classes in secondary school. In this study consist of 14 students whom participating climbing activity voluntarily. The sample of this research, 13 students (seven girls and six boys) who wish to participate the open-ended interview questions after the climbing activity in order to write emotions and thoughts about the climbing activity. In this study, the recreational climbing activity covers a total of eight weeks. The climbing activity of the students was carried out at the climbing wall in the sports hall of the Faculty of Sports Sciences in Ankara University. All climbing activities were performed on the 12 meter high artificial climbing wall by using top-rope-method. For this application, the necessary permissions were obtained from the head of the school, the parents and the faculty, and the climbing practices were carried out in the presence of a specialist instructor with a 2 nd level coach document. SPSS package program was used for student opinions constituting qualitative data of the study were examined by experts and then the data are coded by the investigator in short sentences with underlined expressions. Content and descriptive analysis techniques were used to analyze the data obtained from the student responses in an understandable manner. As a result, students become afraid before climbing activity, and as they begin to climb their enthusiasm later, they have stated that their desires are increased, their goals are set, their activities are fun and challenging, and their self-confidence and their strength are improved.

Keywords: *Adventure training model, Sport rock climbing, Extra curricular activity, Recreational activity*

Giriş

Macera eğitimi, katılımcıların kişilerarası ve içsel becerileri geliştirmek için algılanan riskli faaliyetlerde buldukları bir deneysel eğitim biçimidir. Bir kişinin potansiyel riskin büyüklüğünü algılamasıyla macera yaratılır (Priest ve Gass, 2005). İp üstünde yürüme, spor kaya tırmanışı, paraşütle atlama veya binicilik gibi etkinlikler macera etkinlikleri sayılabilir (Hogan, 2013). Macera ile öğrenme ya da macera eğitimi diye adlandırılan macera eğitim uygulamalarının temeli 1940'lı yıllara ve Kurt Hahn'ın çalışmalarına dayanır (aktaran Priest ve Gass, 2005). Hahn'ın felsefesi, öğrencilerin hangi konuda daha yetenekli olduklarını bulmalarına ve gerçek yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır (aktaran Neil, 2004). Macera eğitiminin amaçlarından biri, kendini keşfetmeyi teşvik etmek diğeri ise iletişim becerilerini geliştirmektir (Brown, 2006, Hogan, 2013). Macera eğitimi, katılımcıların fiziksel, zihinsel ve duyuşsal beceriler ile bilgisini artırmak amacıyla, girişkenlik, güven aktiviteleri ve tırmanma gibi zorlu görevlerle uğraştığı bir süreçtir (Prouty, Panicucci ve Collinson, 2007; Gillard, Watts ve Witt, 2009; Gehris, Kres ve Swalm, 2010; Kanters, Edwards ve Floyd, 2013). Macere eğitimi, aktivitelere katılan öğrencilerin ya da grupların kişilerarası iletişim (Kanters ve ark., 2013) ve içsel gelişimine odaklanan deneyimlerini içerirken (Eppright, Sanfacon, Beck ve Bradley, 1997; Prouty ve ark., 2007), öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamakta ve aktivitelere katılma fırsatı sunmaktadır (Kanters ve ark., 2013). Macera eğitiminin birçok olumlu sonucu vardır. Macera eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların meta-analiz sonuçlarına göre altı kategoriye ayrılmıştır: liderlik, benlik kavramı, akademik, kişilik, kişilerarası ve maceraperestlik (Hattie, Marsh, Neill ve Richards, 1997). Martin (2001) ise, birçok açık alan ve maceraya dayalı etkinlikler bütünü

ile oluşturulmuş programların esasen doğal ortam içinde fiziksel zorluklara odaklansa da, kişide problem çözme, sosyalleşme, özgüvende gelişim ve denetim odağının kontrolü gibi konularda gelişime katkıda bulunmasının bu tarz eğitimlerin önemini daha da arttırmakta olduğunu belirtmiştir (aktaran Özen ve Vatansever, 2016).

Macera etkinliğinde katılımcı grubunun büyüklüğü etkinliğin sonucunu etkiler. Ayrıca katılımcıların önceki deneyim ve mevcut bilgileri, planlama faaliyetlerinde, zorlayıcı ve öğretici oldukları için önemli konulardır. Cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik durum, bir katılımcının bir etkinlik hakkında önceden bilgisi olup olmadığı, katılımcının bir etkinliğe nasıl yanıt verdiği ve bir etkinliğin istenen sonucunun elde edilip edilemeyeceği üzerinde etkili olabilir (Hogan, 2013).

Birçok farklı alt dalı içerisinde barındıran kaya tırmanışı, her yeni gün yaklaşık 3000 kişi tarafından ilk kez denenilen ve 2020 yılında düzenlenecek olan Olimpiyat Oyunları'na adaylık sürecinde olan bir spor dalıdır. Türkiye Dağcılık Federasyonunun (TDF) da üyesi olduğu Uluslararası Spor Tırmanış Federasyonu [International Federation of Sport Climbing (IFSC)], dünyada yaklaşık 25 milyon kişinin düzenli olarak tırmandığını belirtmektedir (Stankovic, Joksimovic ve Aleksandrovic, 2011). Spor tırmanışı, rekreatif olarak da yapılabilen ve hem fiziksel hem de psikolojik zorlanmayı gerektiren doğa sporu içerisinde yapılan aktivitedir; sağlığa ilişkin faydalarının yanı sıra, kuvvet, esneklik, denge ve zihinsel yetenekler ön plandadır (Kasap, 2013). Dik bir duvara tırmanma veya halata bağlanmış bir tekerin üzerinde karşıdan karşıya geçme gibi macera aktiviteleri çaba gerektirir ve katılımcıların bu tür aktiviteleri yaparken kas gücü ve dayanıklılıkları ile esnekliklerinin farkına vardıkları (Gillard ve ark., 2009, Gehris ve ark., 2010) ve uygularken kendini daha iyi hissetme, fit olma, zorluklarla mücadele etme azmi gibi gerçek yaşamda kullanabilecekleri yeterlilikleri kazandıkları belirtilmektedir (Neill ve ark., 2007).

Piaget, fiziksel aktivitenin ve çeşitli hareketleri denemenin, çocukların zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarmalarında önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (aktaran Ferguson, 2010). Özellikle gelişmekte olan toplumlarda fiziksel aktivite programlarının, çocukların hem sosyal gelişimlerine hem de fiziksel sağlıklarına yarar sağladığı görülmektedir (Marsh, 2002). Yapılan çalışmalar, egzersizin ve fiziksel aktivitenin çocuklar için önemli olduğunu, öğrenme ve önemli motor beceriler ile yeteneklerin gelişimi için ideal bir fırsat sağladığını göstermiştir (Gehris ve ark., 2010, Ferguson, 2010, Marsh, 2002, De Meester, Aelterman, Cardon, Bourdeaudhuij ve Haerens, 2014). Okul dışı aktiviteler öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştirmekte, akademik başarılarını arttırmakta, günlük yaşam aktivitelerini olumlu etkilediği düşünülmekte ve genellikle daha karmaşık motor ve spora özgü becerilerin gelişmesi için yapı taşları olarak kabul edilmektedir (Gehris ve ark., 2010). Ulaşılan bu sonuçlar çerçevesinde bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Rekreatif spor kaya tırmanışının öğrencilere etkileri nasıl olmuştur?
- 2- Rekreatif spor kaya tırmanışının öğrencilere olumlu katkıları var mıdır?
- 3- Rekreatif spor kaya tırmanışının öğrencilere olumsuz katkıları var mıdır?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma tekniğinde olup, olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim desenli çalışmalar, kişilerin bir olay ya da bir konuya yönelik yaşadıkları deneyimlerin anlamını açığa çıkarmak için kullanılmaktadır (Creswell, 1998).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunun evrenini, Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulunda okuyan tüm 6. ve 7. sınıflar oluştururken, örneklemini ise ders dışı faaliyetinde tırmanma etkinliğine gönüllü katılan 6. ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan 22 öğrenciden araştırmaya düzenli katılan 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygulama sonrası nitel çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş görüşmeyi kabul eden gönüllü 7 kız ve 6 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bu etkinliğin bitiminde araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenen 3 soruluk bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerden 7 kız ve 6 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci gönüllü olarak açık uçlu görüşme formunu doldurmıştır.

Bu araştırmada rekreatif tırmanma etkinliği haftada bir gün, 2 ders saati olmak üzere toplam 8 haftayı kapsamaktadır. Öğrenciler tırmanma etkinliğini, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi tırmanma duvarında uygulamışlardır. Bu uygulama için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdürü, veli ve spor salonu yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğrenciler okula beden eğitimi öğretmeni eşliğinde getirilmiş uygulamadan sonra tekrar okula götürülmüşlerdir. Tırmanma uygulamaları aynı zamanda bu araştırmada araştırmacı olan 2. kademe antrenör belgesine sahip uzman eğitmen eşliğinde yapılmıştır.

Sorular:

- Rekreatif spor kaya tırmanma etkinliği size neler hissettirdi?
- Rekreatif spor kaya tırmanışı size göre nasıl bir etkinlik?
- Rekreatif spor kaya tırmanışı etkinliğinin size göre katkıları nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerini toplanmaya başlamadan önce öğrencilere öncelikle araştırmanın amacı açıklanarak katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Daha sonra etkinlik öncesi öğrencilere sportif rekreatif tırmanma etkinliğiyle ilgili güvenlik önlemleri ve dikkat edilmesi gereken kurallar anlatılmıştır.

Tırmanma etkinliğinin bitiminde (8. hafta), öğrenciler görüşme ile ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü katılan 13 öğrencinin açık uçlu görüşme sorularına yazdıkları cevap kağıtları toplanmıştır. Öğrencilerin cevapları uzman kişiler tarafından incelenmiş, daha sonra veriler altı çizilen ifadeler ile kısa cümleler halinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın bulgularında temalara ilişkin öğrenci ifadeleri öğrencilere numara verilerek K1, K2, K3, K4, K5 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından çözümlenerek belli kategoriler altında sınıflandırılmış, birbirine benzeyen veriler ve kavramlar belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmış 3 tema elde edilmiştir.

- 1- Tırmanmanın olumlu etkileri
- 2- Tırmanmanın olumsuz etkileri
- 3- Tırmanmanın katkıları

Geçerlilik

Araştırmada iç geçerlik için bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından ve kodlama yapan uzman kişi tarafından gözlemlenerek bulguların bir bütün olması sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği için ise araştırma grubunun özellikleri ve örneklem seçimi açık olarak belirtilmiş ve metin içinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmacı araştırmacının yöntem ve aşamalarını açık bir şekilde tanımlamıştır. Araştırmada iç güvenirlilik için elde edilen ifadeler araştırmacı ve uzman öğretim elemanı ile ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve daha sonra temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin güvenirlilik analizi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmış ve güvenirlilik % 92 çıkmıştır

$$P(\text{güvenirlilik yüzdesi}) = \frac{Na (\text{Görüş birliği})}{Na (\text{Görüş birliği}) + Nd (\text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Dış güvenirlilik için araştırmacının teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmadaki veri kaynakları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu durum benzer araştırma yapacak olan kişilere veri kaynaklarını belirmelerinde yol gösterici olacaktır. Araştırmadan elde edilen ham veriler daha sonra incelenebilmesi için araştırmacı tarafından muhafaza edilip saklanmaktadır.

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tırmanma etkinliği ile ilgili görüşleri Tablo 1'de tema ve örnek ifadelerle yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler tırmanma etkinliğine başlamadan önce çok heyecanlanıp korktuklarını, kaygılandıklarını, daha sonra tırmanmaya başladıkça kuvvet ve özgüvenlerinin arttığını, tırmanmaya alıştıklarını, tırmanmayı başardıkça mücadele etmeye, hedefler koymaya başladıklarını ve devam etmek istediklerini belirterek, tırmanmanın kendilerine olumlu etkileri ve katkıları olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 1).

1. Tema: Tırmanmanın Olumlu Etkileri

Araştırmada öğrenciler tırmanmanın olumlu etkilerinde, eğlenceli ve heyecanlı bulduklarını, güzel bir etkinlik olduğunu, tırmanmaya alıştıklarını ve devam etmek istediklerini belirtmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Sportif Tırmanma etkinliğine katılan öğrenci görüşlerinin tema ve örnek ifadelerine göre dağılımı

Temalar	Örnek İfadeler	F
Tırmanmanın Olumlu Etkileri	Heyecan	7
	Büyüleyici	1
	Sevme	2
	Alışma	5
	Güzel	5
	Devam etme isteği	6
	İyi hissetme	1
	Mutlu olma	2
	Eğlenme	8
	Sağlıklı olma	1
	İstekli olma	1
Tırmanmanın Olumsuz Etkileri	Korku	6
	Zor	2
	Kaygı	3
	Güvensizlik	2
Tırmanmanın Katkıları	Kuvvetim arttı	2
	Özgüvenim arttı	2
	Hedef Koymaya başladım	3
	Deneyim kazandım	1
	Dolu dolu zaman harcadım	1
	Tırmanmayı başarma	1
	Mücadele etme	2
	Yeni arkadaşlıklar edinme	1

“Güzel bir etkinlikti sevdim, bir daha olsa güzel olur” K6

“Çok eğlenceli, heyecanlı ve sağlıklı bir etkinlik” K7

“Tırmanma duvarını ilk gördüğümde çok heyecanlandım, K8

“Salona ilk geldiğimizde hocamızın ilk tırmandığı an büyülendim” K8

2. Tema: Tırmanmanın Olumsuz Etkileri

Araştırmada öğrenciler tırmanmanın olumsuz etkilerinde, tırmanmanın zor bir etkinlik olduğunu ve tırmanma esnasında korku, kaygı ve güvensizlik gibi duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 1).

“ İlk başlarda yapamayacağımdan çok korkuyordum” K9

“Tırmanmada en üste çıkınca yükseklik korkusu başlıyor” K2

“Buraya ilk geldiğimde çok heyecanlandım, yapamayacağıım korkusu vardı” K10

“Ne kadar güzel olsa da çok zor, düşmekten çok korkuyorum, ama devam etmeyi çok istiyorum” K11

“İlk başladığımda yapamayacağımdan çok korkuyordum, Şu an geldiğime çok memnunum” K9

“Zirveye tırmandıktan sonra daha çok alıştım ve tekrar gelmek için can attım” K12

“Tırmanışa geldiğimde çok kaygılıydım” K5

“Ne kadar güzel olsa da çok zor” K11

3. Tema: Tırmanmanın Katkıları

Araştırmada öğrenciler tırmanmanın kendilerine olan katkılarında; kuvvet ve özgüvenlerinin arttığını ve tırmanmayı başardıkça mücadele etmeye ve hedef koymaya başladıklarını ve zamanı dolu harcadıklarını belirtmişlerdir (Bkz. Tablo. 1).

“İlk zamanlar hiç tırmanamıyordum, artık daha iyi tırmanıyorum” K3

“İlk haftalara göre daha iyiyim, daha zirve yapacağım, ama inşallah yaparım, yani kendime güveniyorum” K4

“Tırmanışa geldiğimde kaygılıydım ve çok korkmuştum, ama zamanla alıştım, keşke devam etse” K5

“Pes etmemeyi ve rekabet içinde olduğumuz azim gerektiren, eğlenceli güzel spor” K7

“İyi ki gelmişim, yeni arkadaşlıklar edindim, artık tırmanabiliyorum” K9

“İlk çıktığımda kendime hedef koydum, bu sayede hayatta da hedeflerime ulaşmanın inanmak olduğuna anladım, bu deneyimi kazandığım için mutluyum” K3

“İlk geldiğimde tırmanamasam da artık tırmanabiliyorum” K9

“Gerçi hala yukarı tırmanamıyorum olsun buraya gelmek eğlenceli ve güzel” K10

Tartışma

Bu araştırmada ders dışı etkinlikleri çerçevesinde rekreatif spor kaya tırmanışı faaliyetine katılan öğrenciler, etkinliğin kendilerine sağlıklı olma ve kendini iyi hissetme gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Marsh (2002), fiziksel çaba gerektiren egzersizler yoluyla kişilerin kendi fiziksel kapasitelerini algılamalarını, dış görünüm, vücut yağı, koordinasyon, dayanıklılık, esneklik, sağlık ve güçlerini geliştirebileceklerini öne sürmektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin yararlarının bilinmesine ve Dünya Sağlık

Örgütünün (WHO) açıklamasında vücut dolaşım sistemini arttırma, kassal fitness ve kemik sağlığını korumayı içeren egzersiz önerilerine rağmen, 6-17 yaşlarındaki çocukların büyük oranının orta ve yüksek şiddette günde 60dk fiziksel aktivite yapmadıklarını belirtilmiştir (Koivula, 1999, De Meester ve ark., 2014).

Bu araştırmada uygulanan sportif tırmanma etkinliği ile öğrencilerin kendi fiziksel kapasitelerini, güç ve kuvvetlerini algulamaları sağlanmıştır. Gehris ve arkadaşlarının (2010), macera eğitimi dersinde, öğrencilerin fiziksel durumlarını algulamalarıyla ilgili çalışmasında, öğrenciler macera aktivitelerinin eşsiz olduğunu, çünkü yeni beceriler öğrenilmesini sağladığını, özellikle kol ve bacak dayanıklılıklarının artmasına yardım ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu veya benzeri okul dışı macera etkinliklerinin öğrencilere fırsat olarak sunulmasının hem sağlıklı büyüme ve gelişimleri hem de günlük fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmaları açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada öğrenciler tırmanma etkinliğini çok eğlenceli bulduklarını ve sevdikleri belirtirken, Gehris ve ark., (2010) yaptıkları çalışmada öğrenciler, macera aktivitelerinin geleneksel fitness aktivitelerine oranla daha eğlenceli, özgün ve motive edici olduğunu, okulda fiziksel olarak aktif olmalarını artırdığını belirtmişlerdir. Çünkü bu aktiviteler geleneksel beden eğitiminden farklı egzersizleri içermektedir ve öğrenciler yeni beceriler öğrenmektedirler. De Meester ve ark., (2014) ise, öğrencilere düzenlenen okul dışı aktivitelere katılımda çocukların günlük hayatlarında daha motive oldukları, okul dışı etkinliklere istekle katıldıkları ve aktif olduklarını belirtmişlerdir. Okul dışı etkinlikler genellikle tüm sınıf veya okul arkadaşlarıyla yapılmakta ve okul spor yarışmalarına göre daha az rekabet içerdiği için günlük fiziksel aktivite yoğunluğunu arttırmaktadır (Rink ve ark., 2010).

Araştırmaya katılan öğrenciler tırmanmaya başladıklarında kuvvet ve özgüvenlerinin arttığını ve tırmanmayı başardıkça mücadele etmeye ve hedef koymaya başladıklarını ve zamanı dolu harcadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hedef belirlemesi ve etkinliklerle ilgili kişisel tercihlere izin verilmesinin hem bireysel hem de grup seviyelerinde macera eğitimi sonuçları için önemli olduğu, ayrıca macera eğitiminde güven gelişimi ve takım üyeleriyle iletişimin artmasının öğrenci davranışları üzerinde pozitif etki sağladığı belirtilmiştir (Priest ve ark., 2005). Okul dışı fiziksel aktivitelere katılımla iyi bir psikolojiye sahip olma arasında olumlu yönde çok güçlü bir ilişki vardır. Özellikle okul dışı fiziksel aktiviteye katılan kızların öz-algı gelişimlerinin, öz saygılarının, fiziksel aktivitedeki yeteneklerinin, aktivitelere katılmayan akranlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmalar, fiziksel aktivite yapmanın gençlerin duygularını olumlu yönde etkileyecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (MacDonald ve ark., 2011). Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin ders içi ve ders dışında aktif olmalarını sağlamalı, bunun için ilgili beceri ve aktiviteleri öğretmelidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite için öğrencilere fırsatlar sunma ve rehberlik etme sorumluluklarıyla birlikte öğrencilerin “yaşam koçu” olmaları gerekmektedir (Rink ve ark., 2010).

Macera eğitimi alanında birçok çalışması bulunan ve literatürde bu konunun uzmanları olarak bilinen Priest ve ark., (2005) macera eğitiminin beden eğitimi derslerinde kullanılabileceğini ifade ederken, Ryan ve ark. (2003) ise öğrencilerin beden eğitimi programlarında çeşitlilik ve planlama sürecine katılma fırsatı istediklerini vurgulamışlardır. Macera eğitiminin beden eğitimi derslerinde kullanılması öğrencilere bu fırsatı verdiği için olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, günümüzde beden eğitimi derslerinde çocuklara rekabete dayanan oyunlar, yarışmalar ve aktivitelerin ağırlıklı olarak uygulandığı görülmektedir. Macera temelli eğitim aktivitelerinin takım olabilme, paylaşma, saygı duyma, kendi özelliklerini ortaya çıkarma gibi davranışların gelişimine olumlu katkı sağlayacağı bildirilmektedir. Ayrıca hareketsizliğin ve obezitenin yaygın olduğu günümüzde, sağlıklı bir nesil yetiştirmek için çocukları ve gençleri spora teşvik etmek, sporu sevdirmek ve hayat boyu spor alışkanlığını kazandırmak daha da önemli bir hale gelmektedir. Bunun için, beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve okul idarecilerine önemli görevler düşmektedir. Ancak, bu görev yerine getirilirken çocukları aktiviteye yönlendiren faktörler belirlenmeli ve programlar çocukların ihtiyaçları ve yaş grupları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Egzersiz programları düzenlenirken her çocuğun motivasyonunun farklı sebeplerden etkilendiği dikkate alınmalıdır. Bunların yanı sıra, bu araştırma ve ileride yapılacak benzer çalışmalar sayesinde okullarda çocukların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun spor programları, spor tesisleri ve spor yapma imkanı sağlanabilir. Eğitim kurumlarında beden eğitimi ders dışı faaliyetlere gereken önem verilmeli ve amacına uygun planlanıp uygulanmalıdır. Ders dışı faaliyetlerinin, öğrencilere sporu sevdiren farklı etkinlikler şeklinde planlanması hedeflenmelidir. Bununla beraber ders dışı etkinliklerinin organizasyon ve uygulanmasında sadece öğretmenler sorumlu görülmemeli, okul yöneticileri, öğretmenler, aile ve çevre arasındaki koordinasyon iyi sağlanmalıdır. Şartlar ne olursa olsun aktif ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleri sayesinde her koşulda öğrenciyi aktif tutacak etkinlikler yaptırılabilir. Öğretmen adaylarının bu donanımına sahip olarak yetiştirilmeleri de çok önemlidir.

Araştırmada uygulanan rekreatif spor tırmanma etkinliğinde öğrencilerin ilgi, katılım ve isteklerinin arttığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri ders dışı etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerine farklı aktiviteleri tanıtarak, farklı spor alanlarına sahip belediyeler, federasyon veya üniversitelerle işbirliği yaparak öğrencilerin katılacağı çeşitli fırsatlar yaratabilmelidir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Nevin GÜNDÜZ

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Gölbaşı Kampüsü, Ankara

E-posta: ngunduz@ankara.edu.tr

Kaynaklar

1. **Brown, M.** (2006). Adventure education and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, ve M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 685–702). London, England: Sage Publications Ltd.
2. **Creswell, J. W.** (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage Publications.
3. **De Meester, A., Aelterman, N., Cardon, G., Bourdeaudhuij, D. I. ve Haerens, L.** (2014). Extracurricular school-based sports as a motivating vehicle for sports participation in youth: A cross-sectional study, *Int J Behav Nutr Phys Act*, 7, 11- 48.
4. **Eppright, T. D., Sanfacon, J. A., Beck, N. C. ve Bradley, J. S.** (1997). Sport psychiatry in childhood and adolescence: An overview. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(2), 71-88.
5. **Ferguson, L.** (2010). *The effects of an adapted physical activity program on motor performance and behaviour of children with autism spectrum disorder* (Master thesis). Stellenbosch University, Stellenbosch.
6. **Gehris, j., Kres, J. ve Swalm, R.** (2010). Student's views on physical development and physical self concept in adventure – physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146-166.
7. **Gillard, A. Watts, E. C. ve Witt, A. P.** (2009). Camp supports for motivation and interest: mixed methods study. *Journal of Park and Recreation Administration*, 27(2), 74-96.
8. **Hattie, J., Marsh, H., Neill, J. T. ve Richards, G.** (1997). Adventure education and outward bound:out-of class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–48.
9. **Hogan, R.** (2013). *Adventura education*. Salem Press Encyclopedia.
10. **Kasap, H.** (2013, Nisan). *Macera temelli öğretim yaklaşımı*. 8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi.
11. **Kanters, M. A., Edwards, M. B. ve Floyd M. F.** (2013). School sport participation under two school policies, comparison by race/ethnicity and socioeconomic status, *Ann. Behev. Med*, 45(Suppl. 5), 113-121.
12. **Koivula, N.** (1999). Sport participation: differences in motivation actual participation due to gender typing. *J Sport Behav*, 22(3), 360- 381.
13. **MacDonald, M., Esposito, P. ve Ulrich, D.** (2011). The physical activity patterns of children with autism. *BMC Research Notes*, 4, 422.
14. **Marsh, H. W.** (2002). A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory measurement and research. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9(4), 459–493.
15. **Miles, M. B., ve Huberman, A. M.** (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.
16. **Neill, J. T.** (2007). Psychological aspects of outdoor education. Erişim adresi: <http://wilderom.com/Psychologicat.htm>
17. **Özen, G. ve Vatanserver, Ş.** (2016). Doğa eğitimi tabanlı serbest zaman etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 103-112.
18. **Priest, S. ve Gass, M.** (2005). *Effective leadership in adventure programming*. USA: Human Kinetics.
19. **Prouty, D., Panicucci, J. ve Collinson, R.** (2007). *Adventure education: Theory and applications*. USA: Human Kinetics.
20. **Rink, J. E., Hall, T. S. ve Williams, L. H.** (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to desinging and conducting program*. USA: Human Kinetics.
21. **Ryan, S. Fleming, D. ve Maina, M.** (2003). Attitudes of middle school students toward physical education teachers and classes, *Physical Educator*, 60(2), 28–42.
22. **Stankovic, D, Joksimovic, A. ve Aleksandrovic, M.** (2011). Relation and influences of sport climbers' specific strength on success in sport climbing, *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33(1), 121-31.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gözünden Dersleri ve Meslekleri (Sakarya Örneği)

A. Dilşad MİRZEOĞLU¹, Seray SOYDAŞ YARALI¹, Dilşad ÇOKNAZ², Sinem ÖZMEN³

¹ SUBÜ, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Sakarya

² BAİBÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, Bolu

³ SAÜ, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Mezunu, Sakarya

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerine ve mesleklerine ilişkin algılarını, beklentilerini, yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın desenini olgu bilim oluşturmaktadır. Araştırmaya 2017-2018 güz döneminde Sakarya ili Merkez ilçede farklı ortaokullar ve liselerde görev yapmakta olan 20 öğretmen katılmıştır. Veriler odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Veriler tümevarım analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada katılımcılar mesleklerini “okulun her şeyi olmak” şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılar okullarda beden eğitimi ve spor öğretmeninden en önemli beklentinin “disiplin ve düzenin sağlanması” olduğuna dikkat çekmişler ve en güçlü yönlerini “iletişim”, en zayıf yönlerini ise “alan bilgisi eksikliği” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaşadıkları sorunlar arasında “üniversitelerde verilen eğitiminin yetersizliği, okul yönetimlerinin derse bakış açısı, öğrencilerin derse katılmak istememeleri, okullarda spor salonu olmaması ve malzeme eksikliğini” belirtmişlerdir. Bu sorunların çözümü için beden eğitimi ve spor dersine ilişkin politikaların geliştirilmesi, okul idaresinin ve diğer branş öğretmenlerinin derse daha fazla desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri mesleklerini isteyerek seçip, mesleklerini son derece önemli görmelerine rağmen mesleklerini istenilen şekilde yapabilmek için aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ve kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: *Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Beden eğitimi ve spor dersi, Meslek*

Lessons and Professions in the Eyes of Physical Education and Sports Teachers (Sakarya Example)

Abstract

This study was carried out to reveal the perceptions, expectations, problems and solutions of physical education and sports teachers about their courses and professions. Qualitative research methods and phenomenology design were used in this research. 20 physical education and sport teachers working in different secondary and high schools participated in Sakarya province central district in the fall semester of 2017-2018. The data were collected by focus group interviews. Data were analyzed by inductive analysis. In the study, the participants defined their profession as "to be everything in the school". Participants pointed out that the most important expectation from physical education and sport teachers in schools is "to provide discipline and order" and they expressed their strongest features as "communication" and their weaknesses as "lack of field knowledge". The teachers stated the problems encountered as "the inadequacy of education given at universities, the viewpoint of school administrations to the courses, unwillingness of the children to attend classes, the lack of sports hall and lack of materials". To solve these problems, the teachers stated that the policies related to physical education and sports course should be developed, the school administration and other branch teachers should support the course more and the school administration should make good planning. As a result, physical education and sports teachers stated that they chose their profession willingly, and although they see their professions as very important, they stated that their education is insufficient and they need to improve themselves.

Keywords: *Physical education and sport teacher, Physical education and sport course, Profession*

Giriş

Bir ülkede öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, o ülkenin ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle okul sistemi içerisinde en önemli unsurlardan birisi olan öğretmenin yetiştirilmesi, gelişimi, sorumlulukları ve bunlara bağlı olarak öğrenciler üzerindeki etkileri eğitim sistemi içerisinde sürekli bir tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm yöneticiler alan bilgisi yeterli, genel kültüre sahip, toplumsal ahlaki değerleri gelişmiş, öğretmenlik becerisi yüksek ve bu donanımını idare-veli-öğrenci üçgeni içerisinde kurduğu iletişime ve üslubuna yansıtılabilen ve öğrencide istenilen davranış değişikliğine katkıda bulunan bir eğitimciyi kendi kurumunda çalıştırmak ister. Çünkü okul sistemi içerisinde sayılan özelliklere sahip alan öğretmenlerinin görev yapması, okuldaki başarıyı da arttıracaktır. Bu bağlamda okulda önemli alan öğretmenlerinden ve derslerden birisi de beden eğitimi ve spor öğretmenleri (BESÖ) ve onların okuttukları beden eğitimi ve spor (BES) dersleridir.

Öğrenci BES dersinde sadece psikomotor kazanımlara değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal kazanımlara da ulaşma imkânı bulmaktadır. BES derslerinde bu özelliklerin kazanılması ve geliştirilmesine en önemli katkıyı kuşkusuz beden eğitimi ve spor öğretmeni vermektedir. Bu bakımdan BESÖ'nün hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesi, meslek yaşamı süresince idare, meslektaşları ve veli tarafından sürekli desteklenmesi onun ortaya koyacağı performansı da olumlu etkilemektedir. Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı yeterince desteklenmediğini göstermektedir (Castelli ve Beighle, 2007, s. 27; Harrison & Blakemore, 1992; Ballinger

1993; Siedentop 1991). Osborne ve diğerlerinin (2016) beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlarla ilgili yaptıkları çalışmada karşılaşılan başlıca zorlukların düşük ücretler, altyapı ve malzeme eksikliği olduğu, ayrıca beden eğitiminin değerinin düşük olması, beden eğitimi dersi için tahsis edilen alanın yetersizliği ve BES derslerinin sadece rekreasyon amaçlı olarak kabul edilmesi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenler okul ve ailelerden daha fazla destek, kendilerini geliştirme imkânları ve altyapıya yönelik iyileştirmeleri istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gaspari ve diğerleri (2006) de Brezilya’da BESÖ’lerin karşılaştıkları en önemli sorunun ders için uygun alan yetersizliği ve eğitim kaynaklarının azlığı olarak rapor etmişlerdir (aktaran Osborn ve diğerleri, 2016). Diğer çalışmalarda ise BESÖ’lerin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunların okul yöneticilerinin beden eğitimi dersini önemsiz görmeleri (Demirhan ve diğerleri, 2014; Jenkinson ve Benson, 2010; McCaughtry ve diğerleri, 2006), müfettişlerin dersi değerlendirecek nitelikte olmamaları, öğretmenlerin özlük hakları konusunda bilgi sahibi olmamaları, öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları (Demirhan ve diğerleri, 2014), velilerin derse karşı ilgisiz olmaları, diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yeterince önem vermemesi (Eraslan ve Hacıcaferoğlu, 2015; Erhan ve Tamer, 2009; Kul ve Hergüner, 2018; McCaughtry ve diğerleri, 2006), tesis ve araç-gereç yetersizliği, ders süresinin kısalığı, öğrenci sayısının fazlalığından dolayı ders planlama-yürütme-değerlendirme süreçlerinin tam yapılamaması (Demirhan ve diğerleri, 2014; Eraslan ve Hacıcaferoğlu, 2015; Erhan, 2009; Jenkinson ve Benson, 2010; Kul ve Hergüner, 2018), zümre çalışmalarının işlevsel olmaması ve öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı ders dışı etkinliklerin yapılamaması (Demirhan ve diğerleri, 2014; Eraslan ve Hacıcaferoğlu, 2015; Oğul, 2010) olduğu saptanmıştır.

Oysa geçmişte sadece spor branşlarının öğretilmesi ve sporcu yetiştirilmesi için önemli olarak görülen BES derslerinin değişen ihtiyaçlarla birlikte günümüzdeki anlamı, sadece bir spor dalını öğretmek ve sporcu yetiştirmekten daha çok “sağlık için fiziksel aktivite yapma alışkanlığını kazandırma” (Castelli ve Beighle, 2007, s. 27; Simon ve Morton, 1994, aktaran Fairclough ve Stratton, 2005; Steppard ve Trudeau, 2000; aktaran Fairclough, Stratton ve Baldwin, 2002) olmuştur. Son yirmi yıldır değişen bu anlayışa uygun olarak BESÖ’lerinin yetiştirilmeleri için uygun eğitim programları, bu programları uygulamaya yönelik ortamların oluşturulması ve nitelikli öğretim elemanları gereklidir. Bu noktada unutulmaması gereken noktanın, BESÖ eğitiminin niteliğinin artırılmasının öğrencinin derse ilişkin kazanımları üzerinde temel bir etkiye sahip olduğudur. Bu nedenle BESÖ’lerin mesleklerini nasıl algıladıkları, ders içindeki uygulamaları, yaşadıkları sorunlar ve bunlara dönük çözüm önerilerinin onların gözüyle incelenmesi, var olan durumun iyileştirilmesine ve yeni BESÖ’lerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimcilerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, mesleğine ve beden eğitimi ve spor öğretmenliğine bakış açısını belirleyerek, öğretmenin yetişmesine yönelik önerilerini, derslerinde uyguladıkları öğretim sürecini, beden eğitimi öğretmeninden beklentileri, algıladıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın desenini olgu bilim oluşturmaktadır. Olgu bilim çalışmaları kişilerin bir olay ya da bir konuya yönelik yaşadıkları deneyimlerin anlamını açığa çıkarmak (Creswell, 1998) ya da araştırma kapsamında yer alan insanlar için araştırılan olgunun kaynağı ve yapısı nedir sorusuna yanıt aramak (Patton, 1990) için kullanılmaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Sakarya ili Merkez ilçede özel ve devlet ortaokullarında ve liselerinde görev yapmakta olan toplam 20 (10 kadın, 10 erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alacak katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak okul türleri (devlet ve özel), görev yapılan okul seviyesi (ortaokul ve lise) ve cinsiyet (kadın ve erkek) esas alınmıştır. Öğretmenlerin 11'i devlete bağlı ortaokul (kıdem ort=10.8 yıl) ve liselerde (kıdem ort=14.7 yıl), 9'u özel okullarda (kıdem ort=8.33 yıl) çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplamak amacı ile üç farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Birinci odak grupta, devlete bağlı ortaokulda görev yapan 6 (3 kadın, 3 erkek), ikinci odak grupta özel okulda görev yapan 6 (3 kadın, 3 erkek) ve üçüncü odak grupta 8 (4 kadın, 4 erkek) lise düzeyinde devlete bağlı (5 öğretmen) ve özel okulda (3 öğretmen) görev yapan öğretmen yer almıştır.

Sakarya il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmanın doğası gereği sorulacak sorular için çalışmaya katılan öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak, çalışma izni alınmıştır. Odak grup görüşmesinde yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmış ve hazırlanan sorular iki başlık altında (beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak ve beden eğitimi ve spor dersleri) toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, bir moderatör ve görüşmeleri yazı ile not etmek üzere bir moderatör yardımcısı eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılarak veriler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel analiz tekniklerinden tümevarım analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) tümevarımcı analizi, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak şeklinde açıklar. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle odak grup görüşmesi yolu ile elde edilen veriler, ses kaydından dinlenerek bilgisayar ortamında düz yazı haline getirilmiştir. Daha sonra tüm bu veriler NVIVO 10 programına aktarılmıştır. Analizler sırasında eşgüdümlü şekilde NVIVO 10 programı konusunda deneyim sahibi araştırmacı, bilgisayar programı aracılığı ile analize devam ederken, diğer araştırmacılardan biri de elle kodlama yapmıştır. Analiz sürecinde tüm veriler kodlandıktan sonra benzer kodlar bir araya getirilerek ana temalar oluşturulmuştur.

Analizler sırasında odak grupta yer alan öğretmenlerden özel okulda görev yapanlar için ÖÖ (özel okul öğretmeni), devlet liselerinde görev yapanlar için DLÖ (devlet lisesi öğretmeni) ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler için DOÖ (devlet ortaokul öğretmeni) kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

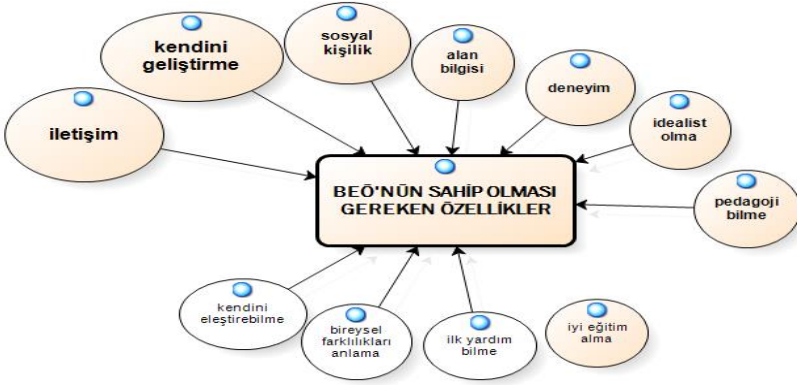
3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleğe Bakış Açılı ile İlgili Bulgular

Çalışmaya katılan BESÖ'ler kendi öğretmenlik alanlarını "öğrenciyi hayata hazırlayan, okulun her şeyi, arkadaş, doğru davranış kazandıran, öğrencide beceri gelişimini sağlayan, onları mesleğe yönlendiren" kişi olarak tanımlarken, "diğer öğretmenlerle kıyaslandığında değeri olmayan ve diğer öğretmenlerin gözünden ise oturularak yapılan bir öğretmenlik türü" olarak tanımlamışlardır (Şekil 1).

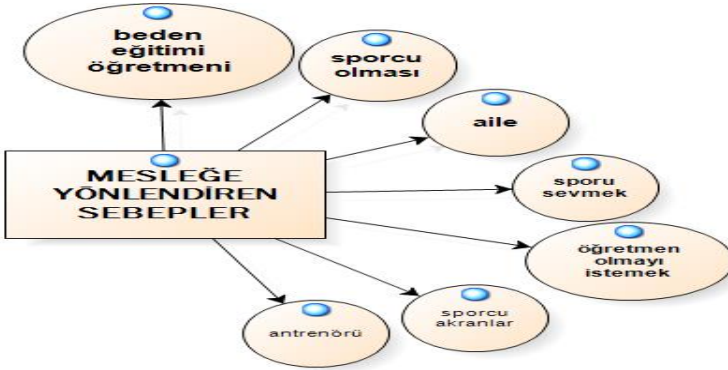


Şekil 1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin tanımı

Çalışmaya katılan BESÖ'lerin görüşlerine göre bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde bulunması gereken özellikler, "iletişim becerisi": "İletişimi yüksek olması gerekiyor" (DLÖ), "kendini geliştirme isteği": "Bir de alanımızla ilgili mesela yenilikleri takip etmemiz lazım işte mesela 10 yıl önce çoklu zeka kuramına göre plan yapıyorduk şimdi oldu yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, farklı boyutlara geldi. Hani bunları takip edip sürekli okumamız lazım" (ÖÖ), "sosyal": "Beden eğitimi öğretmeni seçerken bence geçmişine bakmaları gerektiğini düşünüyorum. Yani asosyal tiplerden beden eğitimi öğretmeni olmaması lazım" (DLÖ), ve "idealist bir kişilik yapısına sahip olma, alan, pedagoji bilgisine ve yeterince deneyime sahip olma, iyi eğitim alma, öz-eleştiri yapabilme, çocuğun seviyesine inebilmek için öğrenciler arasındaki farklılıkları anlama ve ona göre davranabilme" olarak belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken özellikler

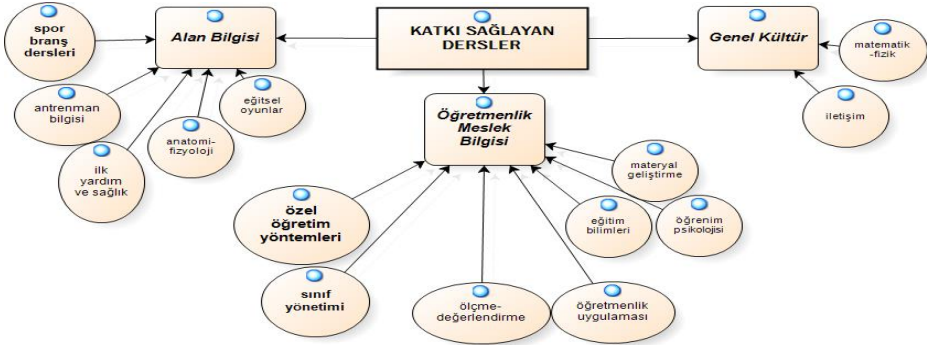


Şekil 3. Öğretmenleri mesleğe yönlendiren unsurlar

Çalışmaya katılan öğretmenlere sorulan “Sizi mesleğe yönlendiren unsurlar nelerdir?” sorusuna öğretmenler, “beden eğitimi öğretmeni”: “*Bu mesleğe beni yönlendiren beden eğitimi öğretmeni yine Oktay hocam olmuştur*” (ÖÖÖ), “*Benim de Rüştü Hoca vardı ondan etkilenmişim. O adam gibi olacağım diye istedim*” (DOÖ), “ailem”: “*Benim anne-baba öğretmen. Öğretmen bir ailenin içinde büyünce...*” (DLÖ), “sporcu geçmişim”: “*Spor yaptığım için beden eğitimi öğretmeni olmaya karar verdim*” (DLÖ), “Spor yapmayı sevmem, öğretmen olmayı istemem, sporcu arkadaşlarım ve antrenörüm” şeklinde cevaplar vermişlerdir (Şekil 3).

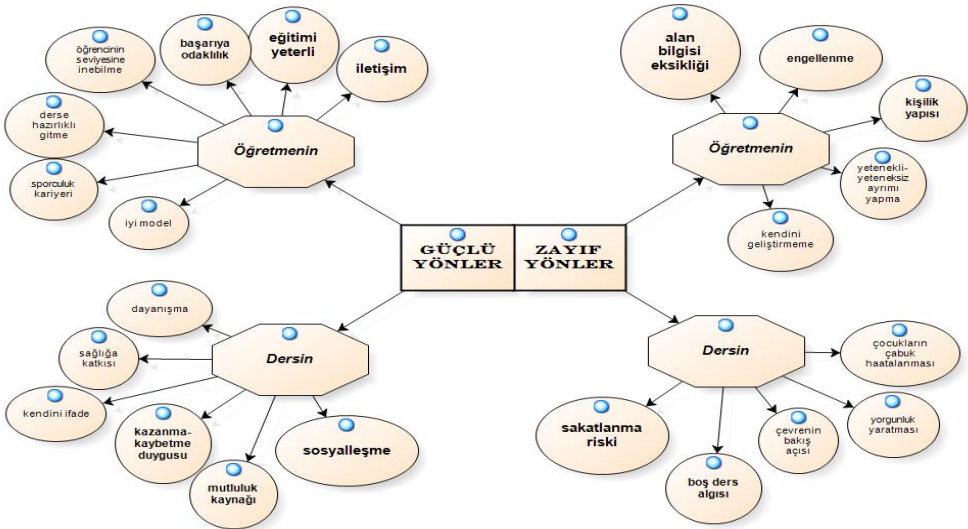
3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ile İlgili Bulgular

“*Size göre beden eğitimi ve spor öğretmeni nasıl yetişmelidir?*” sorusuna öğretmenler “*teorikten çok uygulama ağırlıklı, öğretmeni antrenör veya akademisyen gibi yetiştirmeyen ve çeşitli branşları içeren, gereksiz bilgi yüklemeyen yenilikçi ve sporcu yetiştirir gibi değil daha çok öğretmeyi öğreten derslerle*” şeklinde cevap vermişlerdir.



Şekil 4. Meslekte en çok katkı sağlayan dersler

“Meslek hayatınızda lisans döneminde aldığınız hangi ders(ler)den en çok yararlanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerden gelen cevaplara göre “alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi” temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar altında kalan dersler Şekil 4’de sunulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerden “üniversitede aldığım dersler çok fazla katkı sağlamadı ve branş derslerini çok etkili alamadım” şeklinde de görüşler gelmiştir.



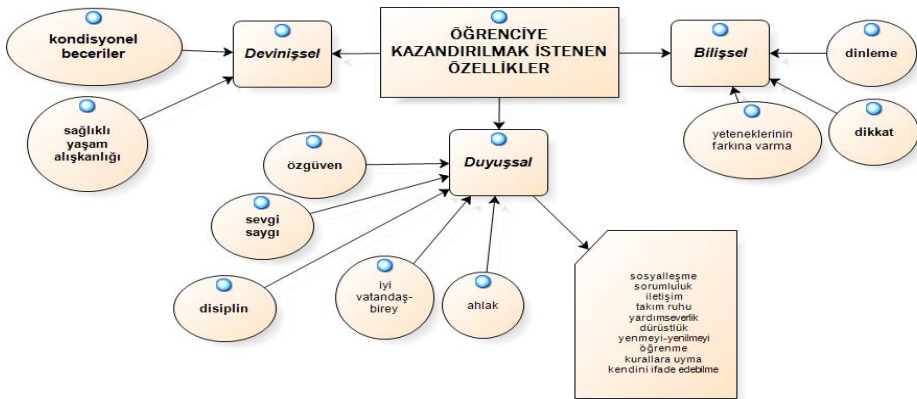
Şekil 5. Öğretmenlerin ve dersin güçlü ve sınırlı yanları

Öğretmenlere sorulan “Mesleğinizi icra ederken kendinizle ilgili algıladığınız güçlü ve sınırlı yanlarınız nelerdir?” ve “Dersinizle ilgili güçlü ve sınırlı yönler nelerdir?” sorularına öğretmenler kendileri ile ilgili güçlü yanları olarak “sporculuk geçmişlerinin olmasından dolayı bir branşta iyi model olmaları”: “Beden Eğitimi Öğretmeni olarak bir hareket gösterirken iyi gösteriyorum, iyi öğretebildiğimi düşünüyorum veya bir şeyi anlatırken iyi anlattığımı düşünüyorum” (DOÖ); “sınıf disiplinini iyi sağlamaları, derse

hazırlık yaparak gitmeleri, başarıya odaklı olmaları, öğretimde öğrencinin seviyesine inebilmeleri ve iletişim becerilerinin yüksek olması”: “İletişim, ben de gittiğim okullarda genelde en sevilen öğretmen olduğumu düşünüyorum” (DOÖ) şeklinde görüş belirtirken, sınırlı yanları olarak ise “alan/branş bilgisi eksikliklerinin olması”: “Eksik branşlarım olduğu için onlara hakim olamadığımı düşünüyorum” (DOÖ); “Yani mesela bazı dallarda benimde eksiklerim var zorlandığım öyle söyleyeyim” (DLÖ); “kendilerini geliştirme fırsatlarına sahip olmamaları, kişilik yapılarından kaynaklanan sorunlar (fazla mükemmelliyetçi ve yufka yürekli yapıya sahip olma), derslerine karşı velilerin/idarecilerin bakış açıları ve derslerini planlarken ve yürütürken çeşitli engellerle karşılaşmaları”: “Bazen hem çevre, hem salon, bazen yeri geliyor malzeme, bazen idari, bazen çevresel şartlardan dolayı engellenebiliyorum. Benim için en büyük üzücü, zayıf yanı bu” (DOÖ) görüşlerinde birleşmişlerdir.

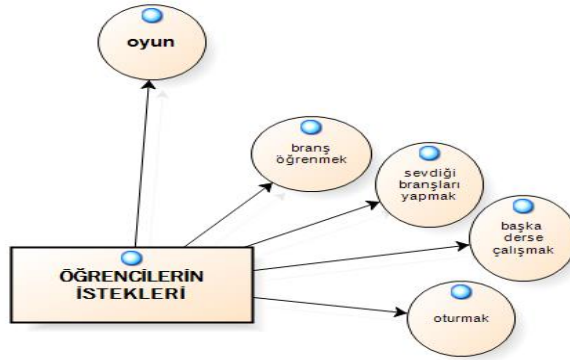
Öğretmenler derslerinin güçlü yanları olarak “öğrencilerde sosyalleşme”: “Beden eğitiminin en önemli öne çıkan noktası çocukların sosyalleşmesi, onlar için bir hayat ışığı olması” (DLÖ), “kendini ifade etme, dayanışma duygularını geliştirme, öğrencilere mutluluk verme”: “En güçlü yanı çocuk mutlu ayrılıyor. Oyun var çünkü içinde ve çocuğun sevdiği güzel şey” (ÖÖÖ), “sağlıklı olmalarına katkıda bulunma ve kazanma-kaybetme duygusunu anlamalarını sağlama” olarak belirtirken, sınırlı yönleri olarak ise “sakatlanma ve hastalık risklerinin fazla olması”: “Mesela normal bir sıçrama yaparken bileğini kırabiliyor, bu bence eksi yönü, riskli yönü” (DLÖ), “boş ders olarak görülmesi”: “En zayıf noktamız bu herhalde boş ders şeklinde bakılması” (DLÖ) ve “yorgunluk verici bir ders olarak algılanması”: “En zayıf yanı da dersten çıktıktan sonra teorik bir derse gittiğinde çok yorgun olması ve dikkatin beden eğitimi dersinde, geride kalması oluyor bence” (ÖÖÖ) olarak göstermişlerdir (Şekil 5).

3.3. Öğretime İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

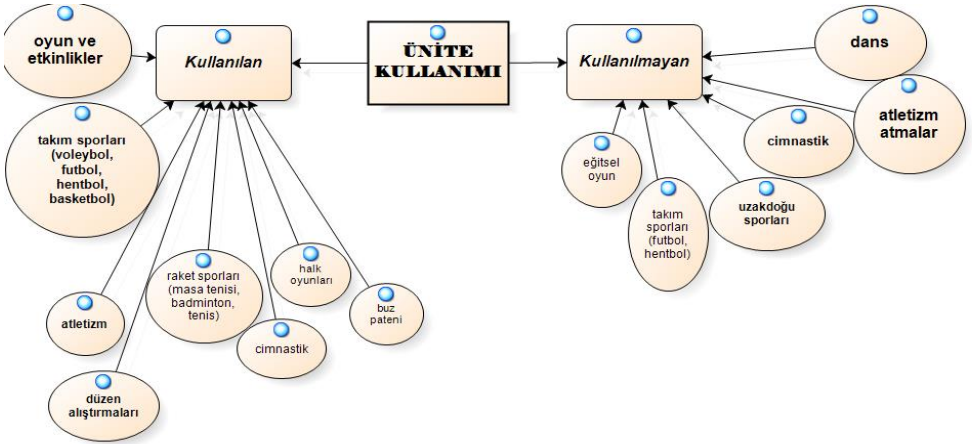


Şekil 6. Beden eğitimi öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istedikleri özellikler

Öğretmenlere sorulan “Derslerinizde öğrencilerinize kazandırmak istediğiniz özellikler nelerdir?” sorusuna beden eğitimi öğretmenlerinin verdikleri cevaplar devinışsel alan, bilişsel alan ve duyuşsal alan olarak üç temaya ayrılmıştır. Devinişsel alan temasında “kondüsyonel beceriler kazandırma ve sağlıklı yaşam alışkanlığı geliştirme”: “Katmak istediğim onlara tabii ki temel anlamda belirli şeyler var, sağlıklı yaşamın önemi gibi” (DLÖ), bilişsel alan temasında “dikkat/konsantrasyon sağlama, yeteneklerinin farkına varma ve dinleme özelliği geliştirme”: “Dinlemek, dinlemek, dinlemek, dinlemek. Başka bir şeye gerek yok” (DOÖ) özellikleri yer alırken, duyuşsal alanla ilgili olarak da “özgüven, disiplin, sevgi/saygı, ahlak kurallarına uygun davranma, kendini ifade edebilme, takım ruhu, yardımseverlik, dürüstlük ve sosyalleşme” özelliklerini derslerinde kazandırmak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir (Şekil 6).



Şekil 8. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin yapmak istedikleri etkinlikler



Şekil 7. Öğretmenlerin derslerinde işledikleri ve işlemedikleri ünite ve konular

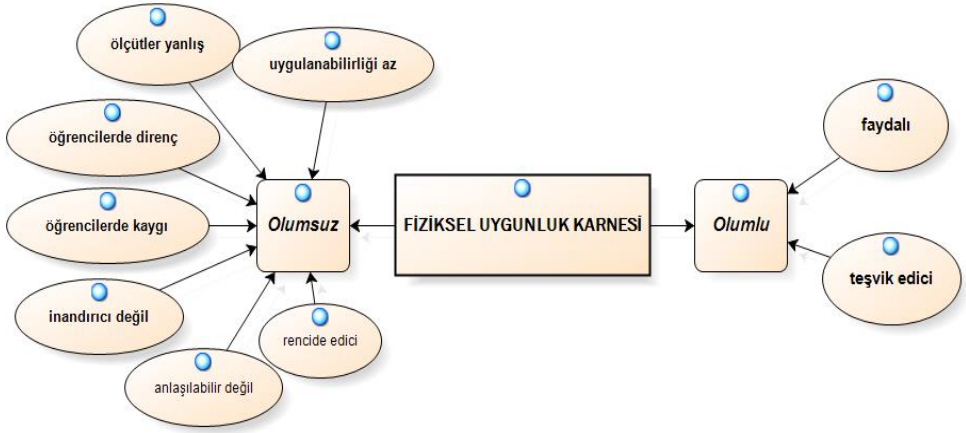
“Size göre derslerinizde öğrencileriniz ne yapmak istiyor?” sorusuna beden eğitimi ve spor öğretmenleri “oyun oynamak, çeşitli branşları öğrenmek, kendi istedikleri etkinlik/oyunlara (dart, badminton vb.) katılmak, başka derslere çalışmak ve sadece oturmak”: “5. ve 6. sınıf oyun oynamak istiyor, 7.sınıf biraz branş istiyor. 8.sınıf öğrencileri oturmak istiyor. Soru çözmek istiyor” (DOÖ) şeklinde cevaplar vermişlerdir (Şekil 7).

Öğretmenlere derslerinde en çok işledikleri ünite ve konular sorulmuş ve “eğitsel oyunlar ve etkinlikler, takım sporları (voleybol, hentbol, futbol ve basketbol), atletizm, düzen alıştırma, cimnastik ve raket sporları (masa tenisi, badminton vb.)” cevapları verilirken aynı zamanda bazı öğretmenler ise “cimnastik, atletizmde atmalar, uzak doğu sporları, takım sporları (futbol ve hentbol), halk oyunları ve dans” ünite/konularını ise hiç işleyemediklerini belirtmişlerdir (Şekil 8).



Şekil 9: Öğretmenlerin derslerinde işledikleri ünite/konular, kullandıkları yöntem, teknolojik araçlar ve ölçme-değerlendirme teknikleri

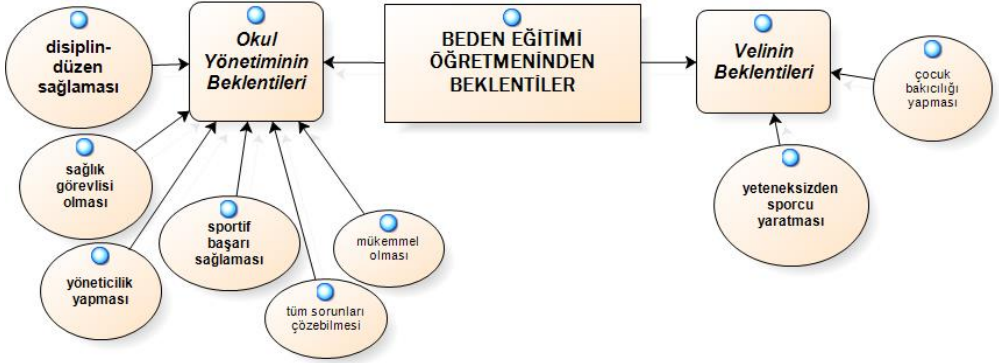
Bununla beraber beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslerini işlerken en çok “gösterip-yaptırma, anlatım, eşli çalışma, komut, alıştırma, problem çözme ve kendini değerlendirme yöntemlerini” kullandıkları, çok fazla teknolojik araç kullanmadıklarını ancak bazen “akıllı tahta, cep telefonu ve video” gibi araçlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerinde öğrenci başarısını işlenen konularla ilgili “uygulamalı sınavlarla, dersle ilgili çabaya ve katılıma bakarak, eşofman kontrolü yaparak ve çoktan seçmeli test kullanarak” değerlendirdiklerini belirtirken, dört öğretmen ise ölçme-değerlendirmeyi “formaliteyi gerçekleştirmek” için yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler BES dersi için süreç değerlendirmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Şekil 9).



Şekil 10. Öğretmenlerin fiziksel uygunluk karnesi ile ilgili görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlere BES dersleri ile ilgili yeni bir uygulama olan fiziksel uygunluk karnesi (FUK) uygulamaları ile ilgili soru sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar “olumlu görüşler ve olumsuz görüşler” olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Olumlu görüşler olarak “öğrenciler için sağlıklı olmaya teşvik edici”: “Şunu tespit ettim çocuklara fiziksel uygunluk testini anlattım. Ondan önceki yıllarda sınav-mekik çekmediği zaman of hocam nasıl yapacağız. Ama fiziksel uygunluk testi deyince hepsi sınav-mekik, kızlar sıraya girdi yani. Şaşırdım.” (DLÖ) ve “faydalı” görüşlerine ulaşılırken; öğretmenlerin “uygulanabilirliğinin az olması”: “Yani şöyle olması lazım mesela o esneklik testinde kullanılan materyali bulamıyoruz. Ben sırada yaptırıyorum ya da geçen sene başka bir şeyde yaptırдым. Bu tarz bir şey okullara dağıtılabılır mesela” (DOÖ), “öğrencide kaygı yaratması”: “Bir de ruh halinde şundan çok etkilenmişler, karne denildiği zaman zannediyorlar ki dersten kalacak mıyız, geçecek miyiz? Bunu ona anlatamıyoruz, psikolojik olarak çok yorulanlar var” (DOÖ); “ölçüm aldırma direnç gösteren öğrencilerin (özellikle kız öğrenciler) bulunması”: “Hepsinin içinde isterseniz dedim spor odasında yapabiliriz bunu orada not edebilirim. Yaklaşık her sınıfta iki-üç kişi tartıya çıkmak istemedi. Bu sorunları yaşadım. Boydan sıkıntı, ben boyumu ölçtürmeyeceğim öğretmenim, kısa olduğu için dedi öğrenci” (ÖÖÖ) ve “ölçümlerin yanlışlığı/standardının sağlanamaması, uygulamanın anlaşılabilirliğinin düşük olması ve inandırıcı bulunmaması” gibi sorunlardan dolayı daha çok olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir (Şekil 10).

3.4. Beklentiler, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri ile İlgili Bulgular

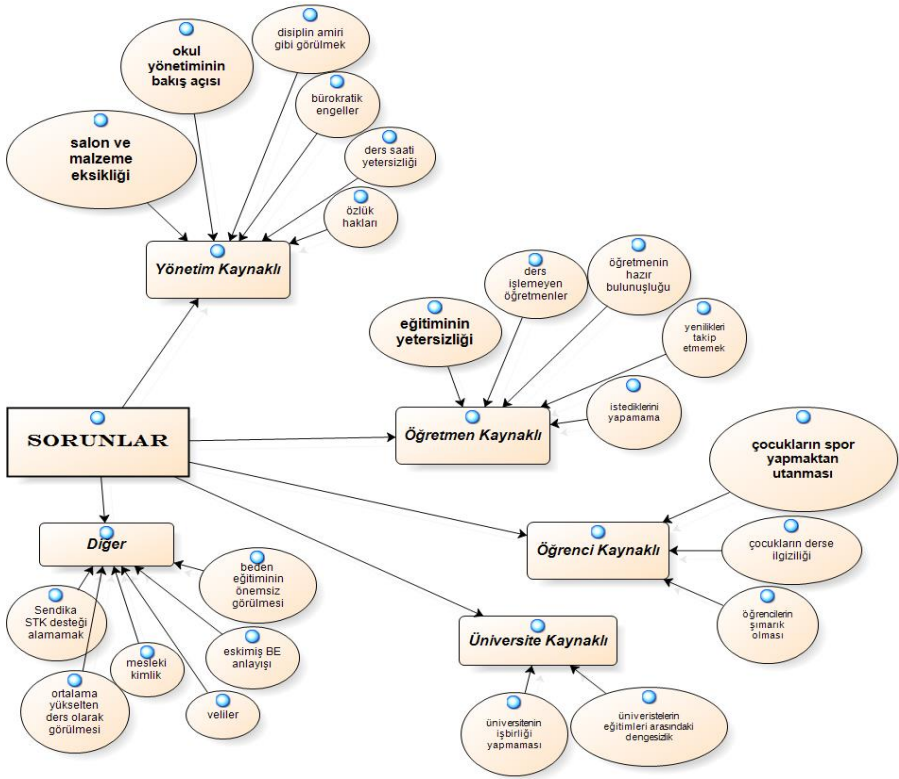


Şekil 11. Paydaşların beden eğitimi ve spor öğretmeninden beklentileri

Çalışmaya katılan BESÖ'lere sorulan "Paydaşların sizden beklentileri nelerdir?" sorusuna öğretmenler daha çok okul idaresinin kendilerinden beklentileri hakkında görüş bildirmişler ve bu beklentileri "okulu disipline etmek": "Şöyle bir sıkıntımız var diye düşünüyorum. Okullarda etiketlenmiş bir şey vardır. İdarede bunu çok söyler der ki, bir okulun disiplin merceği beden eğitimi öğretmenleridir" (DLÖ): "okul yöneticisi gibi davranmak, sağlık görevlisi gibi davranmak": "Bir de sevinsem mi üzülsem mi bilmiyorum; doktor gözüyle bakıyorlar bize" (DOÖ); "okullar arası müsabakalarda okula ödül kazandırmaları, boş geçen derslerde öğrencilere gözetmenlik yapmaları ve illerindeki müsabakalarda alınan başarılarına karşın farklı illerdeki müsabakalara katılmayı istememe" olarak tanımlamışlardır. Velilerin beden eğitimi ve spor öğretmeninden beklentileri ise "çocuk bakıcılığı yapmaları": "Yani bazen yeri geliyor veli atletini neden değişmediğini de soruyor bize küçücük bir çocuğun. Terli bir atlet neden kuru gelmedi eve diyebiliyor. Havuzdan çıkan bir çocuğun çorabı neden ıslak diyebiliyor" (ÖÖÖ), ve "yetenekleri düşük öğrencilerden de sporcu yaratmaları" şeklinde ifade edilmiştir (Şekil 11).

"Size göre mesleğinizi uygularken yaşadığınız zorluklar nelerdir?" sorusuna BESÖ'lerin verdiği cevaplara göre algılanan sorunlar "yönetim, öğretmen, öğrenci, üniversite kaynaklı ve diğer sorunlar" temalarda toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları yönetim kaynaklı sorunlar "salon ve malzeme eksikliği": "Evet salon eksikliğinden özellikle şimdi kış başladı. Biz geçen haftadan beri dersleri içerde işlemek zorunda kalıyoruz" (DOÖ), "Şu an müdür dese ki hocam top alamıyorum sana, ders yapmamız mümkün değil" (DLÖ), "ders saatlerinin kısıtlı olması, okul idaresinin bakış açısı ve yeterli desteği görememe, yönetim tarafından disiplin amiri olarak görülme ve bürokratik engeller" olarak belirlenirken, öğretmen kaynaklı sorunlar arasında "öğretmenlerin aldıkları eğitimi yeterli görmemeleri": "Üniversitede aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum" (ÖÖÖ); "Okulda sadece insanlar derslerden geçmek için oradalar. Yani sadece dersten geçelim de ne olursa

olsun. Hani bunun belki de sebebi karşımızdaki öğretmen ya da biziz. Bilmiyoruz hani böyle dersten geçelim çünkü neden? Orada öğrendiğiniz bilgiyi bir kere dışarıda ne zaman, ne kullanacağınızı size öğretmiyorlar” (DOÖ); “Hentbol topumuz yoktu. Düğün salonunda cimnastik dersi gördük” (DLÖ) ve “hazır bulunmuşluklarının düşük olması, derslerinde öğrencileri boş bırakan meslektaşları, öğrencilerdeki yeteneği yeterince takip edememeleri ve öğretmenin istediklerini gerçekleştirememeleri” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları öğrenci kaynaklı sorunlar arasında “çocukların spor yapmaktan utanmaları ve derse olan ilgisizlikleri”; “Kızlar bitiriyor olayı. Tüm motivasyonunuzu bitiriyor, elinde poşet giyinmemiş” (DLÖ) gibi sorunlar dile getirilirken, üniversite kaynaklı sorunlar olarak “farklı üniversitelerin BEÖ bölümlerinde verilen eğitimler arasında dengesizlik olması ve üniversiteler ile yeterince işbirliğine gidilememesi” gösterilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler ayrıca “sendika desteğindeki yetersizlik, mesleki kimliğin düşük olması, veli desteğinin yetersiz olması, eskimiş beden eğitimi anlayışı ve derse olan bakış açısı” gibi farklı sorunlar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.



Şekil 12. Öğretmenlerin algıladıkları sorun kaynakları

Algılanan sorunların devamında sorulan “Bu sorunların giderilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenler “Salonlu okullarda idarecilerin daha iyi bir program yapmaları, diğer branş öğretmenlerinin de kendilerine daha fazla destek vermeleri, beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili politikaların hazırlanması, eğitim ve öğretim ile ilgili programların ayrı hazırlanması, idarecilerin derse karşı desteklerini arttırmaları” yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir (Şekil 12).

Tartışma

Bir meslek mensubunun kendi mesleğini nasıl algıladığı, meslek memnuniyeti, mesleği ile ilgili paydaş beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bunlara ait çözüm önerilerini belirlemek, o mesleğin niteliğini artırma ve o meslek mensubunu yetiştirecek kişilere yol gösterme açısından önemlidir. Bu durum geleceğin nesillerini yetiştirme görevini üstlenmiş olan öğretmenlik mesleği için daha da anlamlıdır. Bu nedenle bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ve derslerine yönelik görüşlerini inceleyerek, mesleki eğitimleri, beklentileri, uygulamaları ve yaşadıkları sorunlar açısından bir durum analizi yapılmıştır.

Çalışmaya katılan BESÖ’ler kendi öğretmenlik alanlarını bir okulda her işi yapan (sağlık görevlisi, rehberlik uzmanı, disiplin amiri vb.) son derece önemli bir öğretmenlik alanı olarak görmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden okuldaki idarenin, diğer branşlardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin bu tür beklentileri ve branşları gereği bu konularda çeşitli sorumlulukların verilmesi, BESÖ’lerin alanlarını ve mesleklerini bu şekilde algılamalarına neden olmaktadır. Bir öğretmenin okuldaki görevi sadece alanının öğretimini yapmak değildir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin işlev boyutu açısından öğretimin yanında yönetim, denetim, uzmanlık ve destek hizmetler gibi işlevleri de mevcuttur (Alkan, 2000). Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğretmenler bir öğretmenin yapması gereken bu görevleri yerine getirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin pek çoğu bu mesleği isteyerek seçmiş ve bu seçimde sporcu geçmişine sahip olma, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve aileler etkili olmuştur. Bu noktada beden eğitimi öğretmenin hem sporculuğa hem de mesleğe olan yönlendirmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Okullarda beden eğitimi öğretmenleri kendi branşlarına ait bilgi ve becerileri öğretirken aynı zamanda o alana ait olumlu tutum geliştirmesi istenebilir. Bu durumun sonucu olarak da kendilerini bu alanda yeterli gören öğrenciler ilerdeki hayatlarında o alanı kendilerine meslek olarak seçebilir. Bu bakımdan gerçekleştirilen çalışma hem beden eğitimi öğretmenlerinin hem de ailelerin çocuklarını spora yönlendirmede ve onları mesleki açıdan desteklemede önemini ortaya koyduğu düşünülebilir.

Çalışmada BESÖ’ler arasında mesleğinden memnun olanlarla birlikte, mesleğinden memnun olmayan ya da az memnun olanlar bulunduğu görülmüştür. Yıldız ve Kangalgil’in (2014) yaptığı çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerinin büyük kısmı mesleğini severek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Genellikle mesleğini isteyerek seçen öğretmenler daha fazla memnuniyetini ifade ederken, meslekte yaşadıkları bazı

sorunların (malzeme, salon eksikliği, sistemdeki değişiklikler vb.) meslek memnuniyetini olumsuz etkilediğini de dile getirmişlerdir.

BESÖ'ler kendilerini bu mesleğe hazırlayan lisans eğitiminde verilen derslerin daha fazla uygulamalı ve branşların öğretilmesine yönelik olmasını ancak kendilerinin antrenör veya sporcu gibi yetiştirilmemesi gerektiğini ve programlarda daha yenilikçi dersler olmasını istediklerini vurgulamışlardır. Günümüzde beden eğitimi derslerinin ana hedefinin öğrencileri günlük hayatta daha aktif bireyler haline getirmek, fiziksel uygunluk seviyesini ve sporlarla ilişkili genel yeterliği arttırmak (Darst ve Pangrazi, 2006) olduğu düşünüldüğünde çalışmaya katılan öğretmenlerin daha fazla uygulamalı ve branşa yönelik derslerle mesleğe hazırlanmak istemeleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hizmet öncesi dönemde öğretmeyi öğrenen bir anlayışla ders işlenmesini istemeleri de, öğretmen olduklarında kendi mesleklerini daha etkili yapmalarını istemeleri açısından anlamlıdır.

Beden eğitimi öğretmenleri meslekleri için lisans dönemlerinde aldıkları derslerden kendi mesleklerinde sürekli öğrettikleri spor branş derslerini, eğitim bilimleri alanından özel öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi derslerini ve genel kültür alanından ise iletişim derslerini faydalı olarak bulmuşlardır. Okul beden eğitimi derslerinin doğası gereği spor branşlarını tanıtmak ve bu branşlarla ilgili bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmek temel hedeflerden birisidir. Bu bağlamda, öğretmenlere lisans dönemlerinde aldıkları branş derslerinin oldukça katkı sağladığı görülmektedir. Çalışmada öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde alınan özel öğretim yöntemleri dersinin ayrı bir öneme sahip olduğu da belirlenmiştir. Bu ders ile ilgili bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Baysal ve diğerleri, 2016; Yıldız ve Kangalgil, 2014).

Öğretmenler kendilerinin güçlü yönleri olarak iletişimlerinin güçlü olmasını ve aldıkları eğitimin yeterli olmasını ifade ederken, güçsüz yönleri olarak alan bilgisi eksikliğini, yaşadıkları engellenmeleri ve mükemmeliyetçi kişilik yapılarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimleri yeterli bulurken, büyük orandaki öğretmenin ise alan bilgisi eksikliğini güçsüz yönleri olarak belirtmesi düşündürücü bir durumdur. Bu bulguya öğretmenlerin farklı üniversitelerin BES Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaları etki etmiş olabilir. Bir öğretmenin kendi alanına ait bilgi eksikliğinin olduğunu düşünmesi, üniversitelerde verilen eğitimlerin kalitesinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Ülkemizde 1997 yılından itibaren BES Öğretmenliği Bölümü programlarının YÖK programları (aynı zorunlu dersler, aynı saat ve kredi) olarak yürütülmesinden dolayı, öğretmenlerde bu farklı düşüncüyü yaratan unsurların her bölüm tarafından kendi programlarına konulan seçmeli derslerden, öğretim elemanı kalitesinden ve bölümlerin fiziki imkânlarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu bağlamda BES Öğretmenleri yetiştiren kurumların gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersinin dersin doğası gereği öğrenciler derste çeşitli orta ve yüksek şiddetli egzersizlerde bulunmaktadırlar. Bu durum bazı öğrencilerde kondisyonlarının yetersizliğinden (örn: kuvvet azlığı, esnek olmama vb.), zeminin

uygunsuzluğundan, öğrencinin uygun kıyafetinin olmamasından veya dikkatsizlikten kaynaklı sakatlıklara neden olmaktadır. Öğretmenlerin ders sırasında alacağı basit tedbirler derslerde yaşanılacak sakatlıkları en aza indirecektir. Ayrıca dersin boş ders algısı da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Yapılan pek çok çalışmada beden eğitimi ve spor dersi için bu tanımlama yapılmıştır (Özcan, Mirzeoğlu ve Çoknaz, 2016). Ancak dersin diğer derslerden farklı olarak sınıf ortamının dışında yapılması, öğrencilerin daha informal bir düzende, esnek kurallarla ders yapmaları ve öğrencilerin tercih ettikleri etkinlikler/oyunlar ve sporların farklılığından dolayı öğretmenlerin onlara çeşitli seçenekler sunmaları böyle bir algıya neden olmuştur. Bu algıdan dolayı öğrenciler derste kendi istedikleri etkinlikleri öğretmen müdahalesi olmadan yapmak istemekte ve bu duruma izin verildiği oranda da dersin bu algısı pekişmektedir.

BESÖ'ler derslerinde en fazla oyun etkinlikleri, takım sporları, atletizm ve düzen alıştırmalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dersin öğretim programları incelendiğinde, düzen alıştırmalarının 2013 ve 2017'de yenilenmiş programlarda çok fazla yer almadığı, ancak öğretmenlerin eski alışkanlıkları gereği ve okul idaresinin kendilerinden bekledikleri "disiplin sağlamayı" kolaylaştırmasından dolayı bu ünite/konuya fazla önem verdikleri düşünölmektedir. Bununla birlikte öğrenciler beden eğitimi derslerinden oyun oynamayı beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin beklentilerini de büyük oranda karşıladıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada vurgulanması gereken önemli bir unsur öğretmenlerin derslerinde dans ve atletizmde özellikle atmalar ile ilgili konulara yer vermemeleridir. Özellikle bu ünite ve konular dersin resmi öğretim programında yer almasına rağmen, öğretmen tercihleri, yetersiz bilgi ve beceri, öğrencinin tercih etmemesi veya araç-gereç eksikliğinden dolayı ihmal edilen program olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bulgular ışığında öğretmenlerin derslerinde daha fazla öğretmen merkezli ve geleneksel öğretim yöntemleri kullandıkları ve çok fazla farklı öğretim yöntem ve tekniği tercih etmedikleri görölmektedir. Bu bulguyu destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Ünlü ve Aydos, 2007; İnce ve Hünük, 2010; Yıldız ve Kangalgil, 2014; Saraç-Yılmaz ve diğerleri, 2005; Şirinkan ve Erciş, 2009). Bu duruma temel olarak öğretmenlerin yöntem ve uygulama bilgisi, araç-gereç ve mekân eksikliğinin neden olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda okutulan özel öğretim derslerinin önemi bir kez daha ön plana çıkmakta, bu dersleri alan uzmanlarının okutması ve derslerde yöntemlerin kullanımına ilişkin yeterli uygulamaların yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Çalışmada elde edilen bir başka bulgu ise öğretmenlerin derslerinde çok az teknolojik araç kullandığıdır. Öğretmenler en fazla akıllı tahta, cep telefonu ve video kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu sonuca göre beden eğitimi derslerinde teknoloji kullanımının oldukça sınırlı olduğu yorumu yapılabilir. Çağımız her ne kadar teknoloji ve iletişim çağı ise ve öğrenciler teknolojik araç-gereçlerle çok fazla ilgilenme ve onlardan öğrenme eğilimi gösterebilirler de, beden eğitimi öğretmenlerinin ve ders uygulamalarının bu gelişmelerin gerisinde kaldığı söylenebilir. Benzer şekilde Liebermann ve diğerleri (2002) de beden eğitimi ve spor öğretiminde küçük yaş grupları için teknolojik yenilikler görölse de okullarda henüz spor teknolojilerinin kullanımının çok sınırlı olduğunu

belirtmişlerdir. Oysaki ilgili literatür incelendiğinde teknolojik araçlar beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt sunmada, beceri analizlerinin gerçekleştirilmesinde ve etkileşimli öğretim ortamlarının yaratılmasında kullanıldığını ortaya koymaktadır (Sheehan ve diğerleri, 2015; Palao ve diğerleri, 2015). Yine ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada Özen ve diğerleri (2016) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi ve dışında en çok internet, bilgisayar, projeksiyon aleti, kamera ve fotoğraf makinası kullandıklarını belirlemişlerdir.

Çalışmaya katılan BESÖ'ler öğrencilerini ağırlıklı olarak uygulamalı sınavlar yaparak, öğrencilerin derse katılımlarına bakarak ve onları dersteki ilgi ve çabalarına göre değerlendirdiklerini belirtirken, bazı öğretmenler ise ölçme ve değerlendirmeyi formalite amaçlı olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Beden eğitimi ve spor derslerinde ölçme ve değerlendirme sürecin başında öğrenciyi tanıma ve yönlendirme, süreç içinde öğrencilerdeki eksiklik ve öğrenme güçlüklerini tespit edip, tamamlama eğitimi yapma ve süreç içinde ve sonunda öğrenci başarısını belirleme açısından kullanılmaktadır (Atılğan ve diğerleri, 2006; Turgut, 1997; Tekin, 2000). Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri istenilen hedefe ulaşım sağlanmadığı hakkında öğretmene, öğrenciye, ailelere ve idareye dönüt sunmada son derece önemlidir. Bu nedenle bir dersteki başarıyı ölçmek öğretmenler için temel bir görevdir. Çalışmaya katılan öğretmenler de bu anlamda ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmekle birlikte, genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Oysaki dersin öğretim programında öğretmenlere geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme (MEB, 2018) yapmaları hususunda gerekli bilgiler yer almasına rağmen, öğretmenler toplumdaki genel bir anlayış olan "beden eğitimi dersinden de sınav mı yapılır?" ya da "beden eğitimi dersinden herkes 5 alır. Kimse kalmaz" düşüncesinden veya öğrencilerin okulları bitiminde girdikleri sınavlarda (OKS, LGS ve YKS) bu dersin konularına yönelik soruların bulunmamasından dolayı ölçme ve değerlendirmeyi "formalite" olarak görmekte olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerinin düşük olması da böyle bir bulguya neden olmuş olabilir. Çünkü yapılan bir çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri kendilerini en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeterli gördüklerini, destekleyici ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından daha yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir (Şirinkan ve Erçiş, 2009).

Öğretmenler "Sporla İlişkili Fiziksel Uygunluk Karnesi" uygulamasını "faydalı ve fiziksel etkinlik yapmaya teşvik edici" bulmuşlar, bununla birlikte "uygulanabilirliğinin az olması, ölçütlerin yanlış olması, öğrencilerde ölçüm vermeye karşı direnç ve kaygı yaşanması ve uygulamanın inandırıcı olmaması" gibi nedenler yüzünden olumsuz görüşler de ifade etmişlerdir. BESÖ'lerin bu şekilde görüş bildirmeleri, derslerindeki bu uygulamalarının yeni bir uygulama olmasından, uygulama ile yeterince bilgiye sahip olmamalarından veya yeterli eğitim almamalarından kaynaklanmış olabilir. Çalışmada öğretmenlerin sundukları olumlu ve olumsuz görüşler Salman, Sarı ve Mirzeoğlu (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Öğretmenler yaşadıkları sıkıntılar arasında üniversitede aldıkları eğitiminin yetersizliğini, malzeme ve salon eksikliğini, idarenin derse olan bakış açısını ve öğrencilerin spor yapmaktan utanmasını belirtmişlerdir. Okullarda yaşanan mekân ve malzeme eksikliği (Demirhan ve diğerleri, 2014; Erhan ve Tamer, 2009; Göktaş ve Özmaden, 2012; Ulucan ve diğerleri, 2012; Hardman, 2008; Le Masurier ve Corbin, 2006; Morgan ve Hansen, 2008; Syed Ali ve diğerleri, 2014; Kul ve Hergüner, 2018; Osborne ve diğerleri, 2016; Sönmez ve Sunay, 2004; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Taymaz, 2011) ve idarenin beden eğitimi dersine olumsuz bakış açısı (Demirhan ve diğerleri, 2014; Eraslan ve Hacıcaferoğlu, 2015; Osborne ve diğerleri, 2016; Ulucan ve diğerleri, 2012; McCaughtry ve diğerleri, 2006) pek çok çalışmada vurgulanmıştır. Benzer şekilde Jenkinson ve Benson (2010) da, beden eğitimi dersine katılımın önündeki engellerle ilgili olarak araç-gereç eksikliği ve gerekli olan alan eksikliğine vurgu yapmışlardır. Osborne ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenleri için engellerin belirlendiği çalışmalarında, en temel zorluklar olarak düşük ücretler, araç-gereç ve altyapı eksikliği belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin ders için plan yapmamaları, sınıflarda bulunan disiplinsiz öğrenciler ve ailelerin derse olan ilgisinin azlığı, öğretmenlerin nitelikli eğitim eksikliği ve okul idaresinin desteğinin düşük olması da yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan BESÖ'lere belirlenen bu sorunlara çözüm önerileri sorulduğunda, en önemli unsurun beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili politikaların hazırlanması, okul idaresinin ve diğer branş öğretmenlerinin daha fazla desteğinin olması gerekliliği ve salonlu okullarda ders saati ile ilgili planlamanın (2-3 sınıfın aynı anda derslerinin salona planlanmaması vb.) daha etkili yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bir ülkede yaşayan bireylerin sağlıklı olması ve sağlıklı nesillerin yetişmesi için önemli derslerden biri olan beden eğitimi ve spor derslerine yeterince önem ve desteğin verilebilmesi, sadece öğretmen yetiştirmekle ve öğretim programı hazırlamakla mümkün olmamaktadır. Bu noktada yasa yapıcılar tarafından da alan desteklenmeli, uygulanabilir politikalar geliştirilmeli ve bu politikaların işleyip işlemediği kontrol edilmelidir. Örneğin, ilkokul 1-3. sınıflarda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen "beden eğitimi ve oyun dersi" haftada 5 saat olmakla birlikte, ülkemizdeki pek çok okulda bu ders bu kadar ders saati ile işlenmemektedir. Bu durumda sadece ders koymak yetmez, uygulanabilirliği için de gerekli tedbirler alınmalıdır. Ya da ülkemizde uygulanan sınavlarda beden eğitimi ve spor dersine ait sorular da yer alırsa öğretmenler yasa koyucuların desteğini daha fazla hissedecek ve derse ait önem ve anlayış değişecektir. Değişen anlayışla birlikte, hem okul idaresinin, hem diğer alan öğretmenlerinin hem de velinin derse ve beden eğitimi öğretmenine olan bakış açısı da olumlu etkilenebilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri mesleklerini isteyerek seçip, mesleklerini son derece önemli görmelerine rağmen mesleklerini istenilen şekilde yapabilmek için aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ve kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları belirtmişlerdir. Bununla birlikte derslerine yönelik gerek idarecilerin, velilerin ve öğrencilerinin bakış açısından gerek malzeme, salon ve

süre eksikliği, gerekse lisans dönemlerinde aldıkları eğitim kalitesi gibi nedenlerden dolayı mesleklerini yerine getirmekte sıkıntı çektikleri söylenebilir. Ancak bu sonuçlara ulaşırken yapılan çalışmanın bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıklardan biri, çalışmaya sadece bir ilde görev yapan sınırlı sayıda beden eğitimi ve spor öğretmenin katılımıdır. Bir başkası, çalışmanın nitel araştırma modeli şeklinde planlanmış olması nedeniyle, çalışmada elde edilen bulguların genellenebilme özelliğini düşürmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili daha güvenilir bilgilere ulaşmak için benzer çalışmaların daha fazla öğretmenin katılımı ile farklı illerde ve nicel veri toplama araçlarının da kullanılarak tekrarlanması uygun olacaktır.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

A. Dilşad MİRZEOĞLU

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Sakarya.

E-posta: dilsadmirzeoglu@subu.edu.tr

Kaynaklar

1. **Alkan, C.** (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
2. **Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N.** (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
3. **Ballinger, D. A.** (1993). Becoming an effective physical educator. *Physical Educator*, 50(1), 13-19.
4. **Baysal, B., Alp, B., Mirzeoğlu A. D. ve Çoknaz, H.** (2016, Kasım). *Özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması derslerinin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarına etkisi*. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Antalya.
5. **Castelli, D. M. & Beighle, A.** (2007). The physical education teacher as school activity director. *JOPERD*, 78(5), 25-28.
6. **Creswell, J. W.** (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage Publications.
7. **Darst, W. P. & Pangrazi, P. R.** (2006). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.
8. **Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgil, M.** (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57-68.
9. **Eraslan, M. ve Hacıcaferoğlu, B.** (2015). Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde ve meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 1-11.
10. **Erhan, S. E. ve Tamer, K.** (2009). Doğu Anadolu Bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atabesbd*, 11(3), 57-66.
11. **Fairclough, S., Stratton, G. & Baldwin, G.** (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical education. *European Physical Education Review*, 8(1), 69-84.
12. **Fairclough, S. & Stratton, G.** (2005). “Physical education makes you fit and healthy”. Physical education’s contribution to young people’s physical activity levels. *Health Education Research: Theory and Practice*, 20(1), 14-23.

13. **Göktaş, Z. ve Özmaden, M.** (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences (Online)*, 9(2), 1321-1336.
14. **Hardman, K.** (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
15. **Harrison, M. J. & Blakemore, C. L.** (1992). *Instructional strategies for secondary school physical education*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
16. **İnce, M. L. ve Hünük, D.** (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
17. **Jenkinson, A. K & Benson, A. C.** (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 1-17.
18. **Kul, M. ve Hergüner, G.** (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 971-996.
19. **Le Masurier, G. & Corbin, C. B.** (2006). Top 10 reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44-53.
20. **Liebermann, D. G., Katz, L., Hughes, M. D., Bartlett, R. M., McClements, J., & Franks, I. M.** (2002). Advances in the application of information technology to sport performance. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 755-69.
21. **McCaughy, N., Martin, J., Hodges Kulinna, P. & Cothran, D.** (2006). What makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-Service Education*, 32(2), 221-235.
22. **MEB.** (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. Ankara.
23. **Morgan, P. J. & Hansen, V.** (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical Education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516.
24. **Oğul, E. O.** (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştığı sorunlar (Balıkesir il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
25. **Osborne, R., Belmont, R. S., Peixoto, R. P., Azevedo, I.O.S. & Carvalho Junior, A. F. P.** (2016). Obstacles for physical education teachers in public schools: an unsustainable situation. *Motriz: rev. educ. fis*, 22(4), 310-318.
26. **Özcan, G., Mirzeoğlu A. D., Çoknaz, D.** (2016). Öğrenci gözüyle beden eğitimi ve spor dersi ve öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.
27. **Özcan, G. ve Mirzeoğlu, A. D.** (2014). Beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.
28. **Özen, G., Güllü, M. ve Uğraş, S.** (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ders içi ve dışı etkinliklerinde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 24-37.
29. **Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E.** (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
30. **Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
31. **Salman, U., Sarı, İ. ve Mirzeoğlu, A. D.** (2018). Beden eğitimi öğretmenleri gözüyle sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-24.
32. **Saraç-Yılmaz, L., İnce, M. L., Kirazcı, S. ve Çiçek, Ş.** (2005) Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 3-10.

33. **Sheehan, D., Katz, L., & Kooiman, B. J.** (2015). Exergaming and physical education: A qualitative examination from the teachers' perspective. *Canadian Journal of Education*, (4), 1-14.
34. **Siedentop, D.** (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield.
35. **Syed Ali, S. K., Zahidi, M. A. & Samad, R. S. A.** (2014). Influence of school environment in the teaching and learning of physical education. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(2), 70-76.
36. **Sönmez, T. ve Sunay, H.** (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 270-277.
37. **Şirin, E. F., Çağlayan, H. S. ve İnce, A.** (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin algıları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 25-40.
38. **Şirinkan, A. ve Erciş, S.** (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 184-189.
39. **Taymaz, H.** (2011). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunlarının araştırılması (Antalya il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
40. **Tekin, H.** (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
41. **Turgut, M. F.** (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
42. **Ulucan, H., Türkçapar, Ü. ve Cihan, B. B.** (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Kırşehir ili uygulaması). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 265-277.
43. **Ünlü, H. ve Aydos, L.** (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
44. **Yıldız, E. ve Kangalgi, M.** (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1), 61-76.
45. **Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bu sayfa boş bırakılmıştır.