

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE KENDİLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: BİR YEM ANALİZİ ÖRNEĞİ

¹Oğuz Kaan ESENTÜRK

²Simge YALÇIN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım ile seçilen çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan 2 farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 147'si (%62,8) erkek, 87'si (%37,2) kadın öğrenci olmak üzere toplam 234 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe uyarlaması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından gerçekleştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Çakır ve diğ. (2000) tarafından aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin mesleki yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğretmen kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş olup, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyinin kendilerine ilişkin yeterlik algıları üzerindeki yordayıcı rolü yol (path) analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, BİFÖ ile AÖKİYAÖ arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların Bilinçli Farkındalık düzeyinin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı düzeyini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısındaki değişimin %30'unun Bilinçli Farkındalık Düzeyi tarafından açıklandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayları, Bilinçli Farkındalık, Mesleki Yeterlik

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS AWARENESS LEVELS AND SELF-PERCEPTION PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES: AN EXAMPLE OF SEM

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between physical education and sports teacher candidates' conscious awareness levels and self-efficacy perceptions. The research was designed according to relational survey model. The study group chosen with the principle of accessibility and voluntary participation among the purposeful sampling methods was 147 (62.8%) male and 87 (37.2%) female students studying in physical education and sports teaching departments of 2 different universities in Ankara. A total of 234 physical education and sports teacher candidates. As a data collection tool in the study, Turkish adaptation of the Conscious Awareness Scale conducted by Özyeşil, Arslan, Kesici and Deniz (2011) and Çakır et al. (2000) was used to measure the prospective teachers' self-efficacy beliefs about themselves. In the analysis of the data, the relationship between pre-service teachers' conscious awareness levels (CAL) and their self-efficacy perceptions (PTS) was examined by Pearson Product Moment Correlation, and the predictive role of pre-service teachers' self-awareness about self-efficacy perceptions was examined by path analysis. A positive and significant relationship was found between the CAL and PTS. It was determined that the conscious awareness level of the participants had a direct and positive effect on the level of self-efficacy perception. In addition, it was seen that 30% of the change in the perception of self-efficacy of teacher candidates was explained by Conscious Awareness Level.

Key Words: Physical Education and Sports Teacher Candidates, Conscious Awareness, Professional Competence

¹Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

²Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Lisans Öğrencisi

GİRİŞ

Öğretmenler, öğrencilerin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerine, sosyal etkileşimlerine, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bu sıralananlar, öğretmenin artan sorumluluklarından yalnızca birkaçıdır (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001). Bu düzenlemeler çerçevesinde, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili güçlü alan bilgisine sahip olmalarının yanında, güçlü bir öz-yeterlik duygusunu kazanmış olmaları da gereklidir (Bandura, 1997). Bu sorumluluklarla beraber, öğretmenin yeterlilik kavramı da ortaya çıkmaktadır.

MEB'e göre yeterlilik kavramı, bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Öz-yeterlik kavramı ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ele alınmıştır (Bandura, 1977). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan biri de öğretmen öz-yeterlik algısıdır (Ekici, 2008).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır. Guskey ve Passaro (1994) tarafından ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde diğer öğretmenlere göre çok farklı oldukları ve temel konuları öğrencilere başarıyla verebildiklerini söylemek mümkündür.

Yapılan araştırmalar özellikle ğretmen öz-yeterliğini etkileyen nedenlerin başında öğrencilerin istekleri, kendi duygu yeterlikleri, başarma istekleri, cinsiyet, hangi basamakta öğretmenlik yapıldığı, okul öncesi deneyimleri ve öğretmenlik mesleği sırasında karşılaştığı kaygı durumuna karşı deneyimi olarak gösterilmektedir (Lin ve Gorrell, 2001; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Ashton ve Webb, 1986; Coladarci ve Breton, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1988). Öğretmenlerin z yeterlik düzeyleri ile ilgili kavramlardan birisi de bilinçli farkındalık olduğu düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalık (mindfulness), temelini doğu meditasyon geleneğinden alan bir dikkat yönlendirme yoludur; fakat Batı kültüründe de artarak tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır (Kabat ve Zinn, 2000). Budist psikolojinin temel prensibine göre bilinç iki birleştirilmiş durumdan oluşur: farkındalık ve farkındalık uyandıran nesnelere (Nydaahl, 2008). Farkındalık duygularla algılanan deneyimlerde artış sağlaması ile bilinir. Bilinçli farkındalık genellikle bir kişinin dikkatini řu anda meydana gelmekte olanlara yargılamadan ve kabullenici bir şekilde odaklaması olarak tanımlanır (Brown ve Ryan, 2003).

Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin uyumlu başa çıkma stratejilerini daha çok, kaçıngan başa çıkma becerilerini daha az ve stres veren yaşantılarla başa çıkma becerilerini daha yüksek seviyede kullandıkları (Weinstein, Brown ve Ryan, 2009), bilinçli farkındalığın öz düzenleme davranışlarının ve olumlu duygusal durumların bir yordayıcısı olduğu (Brown ve Ryan, 2003) sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmalar göze alındığında, bilinçli farkındalık düzeyinin beden eğitimi ğretmen adaylarının mesleklerinde yeterli düzeye ulaşmalarında etkili olduğu ve/veya olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında olumlu veya olumsuz bir ilişki düzeyinin varlığı tartışılmaktadır. Bu nedenle araştırmada, ğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin açıklanmasına yardımcı olmaya çalışılmaktadır. Literatürde beden eğitimi ğretmen adaylarında mesleki yeterlik algısı ve bilinçli farkındalık düzeyi ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Beden eğitimi ğretmen adaylarında mesleğe başlamadan önce mesleki yeterlik algısının oluşması ve artması önem arz etmektedir. Bu algının adayların bilinçli farkındalık düzeyleri ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu düşüldüğünden bilinçli farkındalıklarının incelenmesi ve llmesinin de doğrudan önem arz edebileceği düşünülmektedir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik güvenilirlik analizleri ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım ile seçilen çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan 2 farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 147'si (%62,8) erkek, 87'si (%37,2) kadın öğrenci olmak üzere toplam 234 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırma grubunun sınıflara göre dağılımı incelendiğinde; 34'ü 1.sınıf; 47'si 2.sınıf; 59'u 3.sınıf ve 94'ü 4.sınıf olduğu görülmüştür. **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Öğretmen Adaylarının Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. İzleyen bölümde veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgi verilmiştir.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ):

Türkçe uyarlaması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından uyarlaması yapılan Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin öncelikle dil eşdeğerliği test edilmiş; İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. BİFÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. BİFÖ için yapılan madde toplam test korelasyonu sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için .40'ın üzerinde ilişki ortaya çıkmıştır. BİFÖ'nün her bir madde için madde faktör yükleri .48 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır. BİFÖ ölçüt-bağıntılı geçerliği için yapılan korelasyon analizleri sonucunda da anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçme aracının farklı bir örneklem grubuna uygulanmasından dolayı geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır.

Tablo 1. Modifikasyon Öncesi Uyum İndeksi Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BİFÖ
X_2/sd	$0 < X_2/sd < 2$	$2 < X_2/sd < 5$	2,45
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0,74
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0,56
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0,58
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0,84
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0,84
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0,88

Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek için Amos 22 programı ile birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. BİFÖ'nün geçerliğinin test edilmesi için oluşturulan ölçüm modellerinin ürettikleri uyum indeksi değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığından dolayı Amos programının önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar öncesinde ölçme araçlarının uyum indeksi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Önerilen modifikasyonların gerçekleştirilmesinin ardından ölçüm modellerinin ürettiği uyum indeksi değerleri Tablo 2'de, ölçme aracında yapılan değişiklikler ise Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksi Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BİFÖ
X_2/sd	$0 < X_2/sd < 2$	$2 < X_2/sd < 5$	2,13
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0,70
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0,66
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0,67
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0,90
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0,86
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0,90

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), 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) uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi varsayılan değer aralıkları incelendiğinde, BİFÖ'nün yapı geçerliğinin sağlandığı ve faktör yapısının örneklem grubu üzerinden toplanan veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 3'de Amos programının önerdiği modifikasyonlar neticesinde ölçme aracında gerçekleştirilen değişiklikler gösterilmiştir.

Tablo 3. BİFÖ'de Gerçekleştirilen Değişiklikler

Ölçekler	Boyut Sayısı	Toplam Madde Sayısı	Çıkarılan Madde	Kovaryans Bağlamaları
Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)	Tek	15	-	2. ve 3. Madde

Tablo 3'e göre, BİFÖ'de herhangi bir madde çıkarılmamış ve 2. ve 3. maddeler arasında kovaryans bağlantısı gerçekleştirilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKIYAÖ): Çakır ve diğ. (2000) tarafından aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin mesleki yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 'Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği' 30 maddeden (Örnek: "Öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri kullanabilirim.", "Öğrencilerin eleştirileri yönünde eksikliklerimi gidermek için çaba gösterebilirim.") oluşmaktadır. Aday öğretmen, bu ölçekteki her bir ifadeye (1) 'bana hiç uygun değil' ile (5) 'bana tamamen uygun' arasında 5 kategoride tepki vermektedir. Yapılan madde-toplam test korelasyonlarının tümünün seçici olduğu saptanmış ve temel bileşenler faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük 6 faktör bulunmasına rağmen, ölçeğin tek faktörde toplanma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak rapor edilmiştir. Ölçme aracının farklı bir örneklem grubuna uygulanmasından dolayı geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır.

Tablo 4. Modifikasyon Öncesi Uyum İndeksi Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	AÖKİYAÖ
X_2/sd	$0 < X_2/sd < 2$	$2 < X_2/sd < 5$	2,67
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0,78
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0,65
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0,69
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0,80
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0,81
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0,87

Aday Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)'nin yapı geçerliğini test etmek için Amos 22 programı ile birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. AÖKİYAÖ'nün geçerliğinin test edilmesi için oluşturulan ölçüm modellerinin ürettikleri uyum indeksi değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığından dolayı Amos programının önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar öncesinde ölçme araçlarının uyum indeksi değerleri Tablo 4'de sunulmuştur. Önerilen modifikasyonların gerçekleştirilmesinin ardından ölçüm modellerinin ürettiği uyum indeksi değerleri Tablo 5'de, ölçme aracında yapılan değişiklikler ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksi Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	AÖKİYAÖ
X_2/sd	$0 < X_2/sd < 2$	$2 < X_2/sd < 5$	2,19
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0,72
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0,68
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0,71
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	0,86
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0,82
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0,91

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), 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 uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi varsayılan değer aralıkları incelendiğinde, AÖKİYAÖ'nün yapı geçerliğinin sağlandığı ve faktör yapısının örneklem grubu üzerinden toplanan veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir. Tablo 7'de Amos programının önerdiği modifikasyonlar neticesinde ölçme aracında gerçekleştirilen değişiklikler gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçme araçlarında gerçekleştirilen değişiklikler

Ölçekler	Boyut Sayısı	Toplam Madde Sayısı	Çıkarılan Madde	Kovaryans Bağlamaları
Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)	Tek	30	Madde 29	24. ve 18.Madde 23. ve 22. Madde

Tablo 7'e göre, AÖKİYAÖ'de 29. madde çıkarılmış ve 24. ve 18. ile 23. ve 22. maddeler arasında iki kovaryans bağlantısı gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinden önce ölçme araçlarının doldurulma işlemleri esnasında hatalı ve eksik olarak kodlanan 7 form veri setinden çıkarılmıştır. Ardından verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile sınanmış; veri setinin normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğretmen kendilerine ilişkin yeterlik alguları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş olup, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyinin kendilerine ilişkin yeterlik alguları üzerindeki yordayıcı rolü yol (path) analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu kapsamda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için, ilişkisel araştırma modellerinde sıklıkla kullanılan bir veri analiz yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubundan toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle araştırmanın yordanan değişkeni olan AÖKİYAÖ ile yordayan değişkeni olan BİFÖ arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla

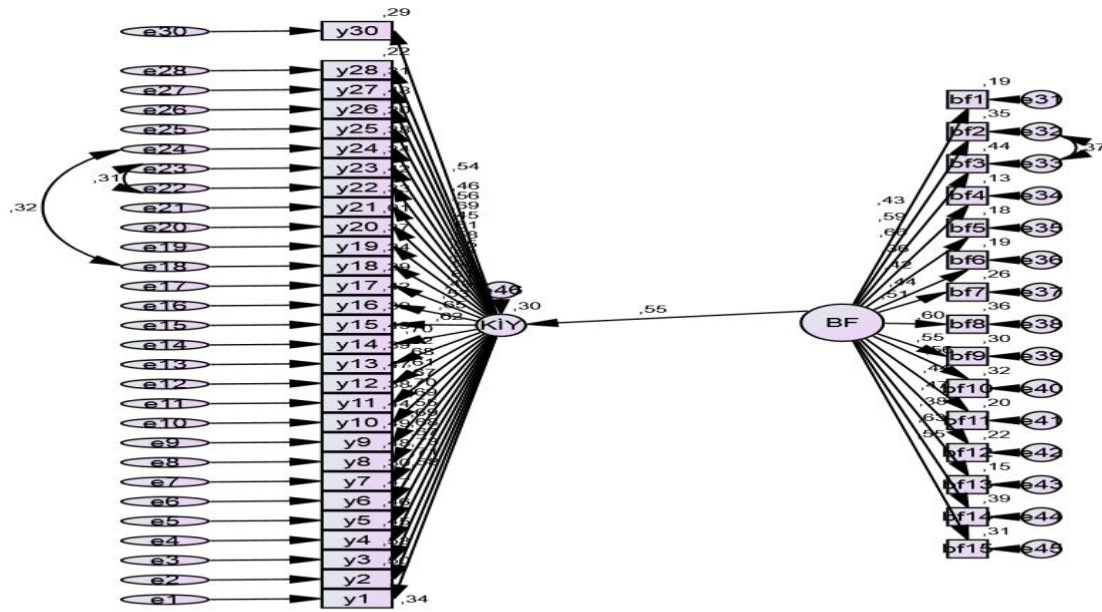
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Yordayan ve yordanan değişkenler arası ilişki tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Korelasyon Analizi

	BİFÖ	AÖKİYAÖ
	1	,466**
BİFÖ		,000
	N	234

**p<0,01

Tablo 7 incelendiğinde, BİFÖ ile AÖKİYAÖ arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,466$; $p<0,01$). Araştırmada yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ardından BİFÖ’nün AÖKİYAÖ üzerindeki yordayıcı etkisi yol analizi ile test edilmiştir. Kurgulanan modele ilişkin görsel Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. BİFÖ’nün AÖKİYAÖ Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Path Diyagramı

Şekil 1’deki modele ilişkin ortaya çıkan uyum indeksleri incelendiğinde, herhangi bir modifikasyona gerek olmadan kurgulanan model ile örneklem grubundan toplanan verilerin kabul edilebilir aralıkta uyum sağladığı ve modelin doğrulandığı görülmüştür. Uyum

indekslerine ilişkin elde edilen değerler; χ^2/sd : 1.96, RMSEA:0.062, PGFI: 0.678, PNFI: 0.632, GFI: 0.86, AGFI: 0.87, CFI: 0.86'dır.

Modele ilişkin uyum indekslerinin incelenmesinin ardından modelde yer alan yola ilişkin parametre tahminleri değerlendirilmiştir. Kurgulanan modele ilişkin standardize regresyon katsayısı, standart hata, kritik oran, p ve R₂ değerleri sunulmuştur.

Tablo 8. Path Analizi

Değişkenler	Standardize β	Standart Hata	Kritik Oran	p	R ₂
BİFÖ → AKİYAÖ	,55	,138	4,78	***	,30

Tablo 9'da yer alan doğrudan etki değerleri, katılımcıların Bilinçli Farkındalık düzeyinin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı düzeyini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir (β : ,55, $p < 0,01$). Ayrıca öğretmen adaylarının Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısındaki değişimin %30'unun Bilinçli Farkındalık Düzeyi tarafından açıklandığı görülmüştür (R₂: ,30).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada path analizinden yararlanılarak, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin niceliksel değeri elde edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyi puanları ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyinin artmasıyla kendilerine ilişkin yeterlik algılarında olumlu değişimler olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde doğrudan bilinçli farkındalık ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bilinçli farkındalık ve öz yeterlik kavramı ile ilgili özellikler tartışmada konu edilmiştir.

Weinstein, Brown ve Ryan (2009) tarafından yürütülen çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin stres veren yaşantılarla başa çıkma becerilerini daha nitelikli olarak kullandıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca, Roemer, Lee, Salters-Pedneault, Erisman, Orsillo ve Menin (2009) genel anksiyete bozukluğuna sahip kişilerin, bilinçli farkındalık düzeyinin daha düşük olduğunu

belirtmiştir. Benzer şekilde, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının, öznel iyi oluş, duygusal iyi oluş, mental iyi oluş, sosyal aktivite düzeyi gibi bireyin yaşam kalitesini yükselten birçok alanda anlamlı düzeyde gelişme sağladığı belirlenmiştir (Flugel-Colle, Vincent, Cha, Laura, Bauer ve Wahner-Roedler, 2009).

Carmody ve Baer (2008) tarafından yapılan deneysel araştırmada, bağımsız değişken olarak bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken olarak ise, bilinçli farkındalık, öznel iyi oluş ve seçilmiş bazı stres faktörleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanması sonucunda, katılımcıların bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluş düzeylerinde artış, stres semptomlarında ise azalma olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda sunulan olumsuz duygu durumları ile öz yeterlik arasındaki negatif ilişki (Bandura, 2010) bilinçli farkındalık ile öz yeterlik arasında olumlu ilişkiler olabileceği şekilde yorumlanabilir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların, ilgili alanyazında ulaşılan sonuçlar ile tutarlı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23-33.
- Coladaria, T., & Bretton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- 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).
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational review*, 52(2), 197-207.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.

- Colle, K. F. F., Vincent, A., Cha, S. S., Loehrer, L. L., Bauer, B. A., & Wahner-Roedler, D. L. (2010). Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 16*(1), 36-40.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hall.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education, 4*(1), 63-69.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin Çok Yönlü Gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 22*.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33-47.
- Kline, P. (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Lin HL, Gorrell J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in taiwan, *Teaching and Teacher Education, 17*, 623-635.
- Nydahl, O. (2008). *The way things are*. UK: O Books.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160).
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., ve Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*.
- 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.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk psikoloji yazıları, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Multivariate analysis of variance and covariance. Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

- Weinstein, N., Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, 23(5), 581-599.

