

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
HAKKINDA ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

Cüneyt TAŞKIN

**ÇANAKKALE
Şubat, 2018**

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Bilim Dalı**

**Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı
Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**

**Cüneyt TAŞKIN
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN**

**Çanakkale
Şubat, 2018**

Taahhüname

Doktora Tezi olarak sunduğum "Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığı eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/02/2018

Cüneyt TAŞKIN








Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

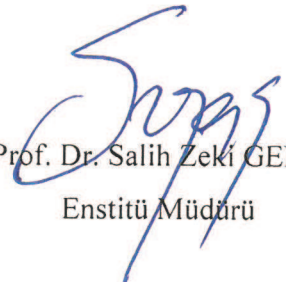
Cüneyt TAŞKIN tarafından hazırlanan çalışma, 05/02/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10182376

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	
Üye	Doç. Dr.	İbrahim COŞKUN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Gökhan ILGAZ	

Tarih:

İmza:


Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim birey ve toplumun vazgeçilmez bir ihtiyacıdır. Bu sebeple varlığını geleceğe taşımak isteyen tüm devletler, eğitimi bir öğretim programı dâhilinde bireyelerine uygulamaktadır. Keşfedilen her yeni icat ile birlikte çağın gerisinde kalmak istemeyen topluluklar, bir yarış ortamı içerisine çekilmiştir. İşte böyle bir yarış ortamında eğitim programlarının çağın gerisinde kalmaması ve sağlam temeller üzerine inşa edilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Beden eğitimi ve sporun günlük hayatımızdaki yeri zamanla daha da önemli hale gelmiştir. Öyle ki sporsuz bir hayat tarzının insan sağlığına verdiği zararın giderek arttığı aşikârdır. Okullardaki beden eğitimi ve spor dersinin hak ettiği önemi görememesi üzüntü ile belirttiğimiz neticeler arasındadır. Böyle bir problemi çözümlenebilmek için; ortaokul dönemlerindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini nasıl gördüklerini anlamayı ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda mevcut öğretim programı hakkında bilgi toplamayı araştırmamızın temel bakış açısı olarak belirledik. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların yeni düzenlenecek olan beden eğitimi öğretim programlarına ışık tutması en büyük temennimizdir.

Çalışmanın her aşamasında yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN' e sonsuz teşekkür ederim. Doktora öğrencilik dönemimde derslerinde çok şey öğrendiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL' a gönülden şükranlarımı sunarım. Fikirleri ve önerileriyle araştırmaya önemli katkı sağlayan tez izleme komitesindeki hocalarım Prof. Dr. Hasan ARSLAN ve Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR' e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. İbrahim COŞKUN ile Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a verdikleri katkılardan dolayı müteşekkirim.

Araştırmada kullandığım veri toplama aracını geliştiren Doç. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN ve süreç boyunca desteklerini esirgemeyen başta Yrd. Doç. Dr. Osman Y. KARTAL olmak üzere ÇOMÜ Eğitim Fakóltesi'nin değerli öğretim üyelerine, öğrencilik dönemimde yanımda olarak bana güç veren dostlarım Dinçer TEMELLİ, Aytekin SÖNMEYENMAKAS, Dr. Salih Koralp GÜREŐİR ve büyüğüm Turan OKTAY'a verdikleri değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, akademik çalışma hayatımın her anında desteğini ve Őefkatini her zaman yanımda hissettiren hayat arkadaşım sevgili eşim Elif' e teşekkür ederken, kızım Ece ve oğlum Burak 'a doktora çalışması boyunca gösterdikleri özveri için kucak dolusu sevgilerimi gönderiyorum.

Çanakkale, 2018

Cüneyt TAŞKIN

Özet

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Program geliştirme eğitimin temel unsurlarından biridir. İyi tasarlanmış bir öğretim programı istenilen hedeflere ulaşmada iyi bir rehber olacaktır. Bu sebeple beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; ortaokul öğrencilerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma betimsel tarama yöntemine dayanmaktadır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı Edirne İlindeki ortaokul öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde şansa dayalı örnekleme yöntemi ile toplamda 601 öğrenci ve 117 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya ait veriler; “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği” ve “Öğretmen Anket Formu” ile toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra SPSS programı ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonunda; öğrencilerin genel olarak beden eğitimi dersi hakkında olumlu bir bakışa sahip oldukları, derste oyuna yönelik uygulamalar olduğu için dersten zevk aldıkları bu sebeple kendilerini rahatlamış hissettikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok BE dersini sevdikleri, sınıf ve haftada olması istenilen ders saati sayısına göre farklılaştıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre; öğretim programını uygulanabilir seviyede görmedikleri tespit edilmiştir. Donanım yetersizliği ve öğretim programı ile ilgili yeterli bilgi sahibi olamama beden eğitimi öğretmenlerini program hakkında olumsuz bir bakış açısına yöneltmiştir. Kazanımlar alt boyutunda; öğretmen internet, spor salonu, donanım ve seminere katılım durumuna göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışma program geliştirme uzmanlarına detaylı bilgi vermekle birlikte, öğretmen ve öğrencilerin aynı çalışmada yer alması bakımından ayrıca bir öneme sahiptir.

Abstract

The Views of Students and Teachers On Physical Education and Sports Course Curriculum at Secondary Schools

Program development is one of the basic elements in education. A well-designed curriculum will be a good guide to reach the desired targets. Therefore, having detailed information about the curriculum of the course of physical education and sports constitute aim of the research. In accordance with this purpose, the views of secondary school students and physical education teachers concerning the curriculum were examined. This research is based on descriptive survey method. The population includes secondary school students and physical education teachers in the province of Edirne in 2015-2016 school year. In sample choosing, 601 students and 117 teachers were chosen in total by means of sampling system based on chance. The data concerning the research were gathered by 'The Scale of Physical Education for Secondary School students' and 'The Survey Form for teachers'. After the validity and reliability studies. analyses were made by means of using SPSS program.

At the end of the research; it has been determined that the students generally have a positive attitude towards the course of physical education, and they like the course because of the practices for games in it, so they feel themselves relaxed. It has also been determined that the male students like physical education course more than the female ones, and they differ from each other in terms of the course hours they wanted to have in the class and week. The teachers think that the curriculum is not in a practicable level. Lack of equipment and insufficient information concerning the curriculum directed physical education teachers towards a negative point of view about the program. In sub-dimension of gains; a significant differentiation has been determined according to the teacher, internet, sports hall, equipment and attendance to seminar This study gives detailed information for program development specialists; additionally, it is important because teachers and students take part in the same study.

İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xix
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	5
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	11
Alt Problemler.....	11
Araştırmanın Varsayımları.....	13
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	15
Eğitim ve Öğrenme.....	15
Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Kavramı.....	20
Beden Eğitimi ve Spor.....	23
Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Tarihçesi.....	31
Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Önemi.....	37
Beden Eğitiminin Gelişim Alanlarıyla İlişkisi.....	42
Beden Eğitiminin Bilişsel Gelişim İle İlişkisi.....	43
Beden Eğitiminin Sosyal ve Duyuşsal Gelişim İle İlişkisi.....	44
Beden Eğitiminin Fiziksel ve Psikomotor Gelişim İle İlişkisi.....	45
Beden Eğitiminin Ahlak, Karakter ve Değerler Eğitimi İle İlişkisi.....	47
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....	49
Eğitim Programı.....	53
Eğitim Programının Özellikleri.....	55
Eğitimde Program Geliştirme.....	56
Eğitimde Program Geliştirme Süreci.....	57

Eğitimde Program Geliştirme Modelleri.....	59
Program Değerlendirme	66
Program Değerlendirmeye İlişkin Yaklaşımlar.....	67
Belli Başlı Program Değerlendirme Modelleri.....	68
Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	69
Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	70
Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	71
Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	73
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç Ve Ürün Modeli.....	74
Eğitsel Eleştiri Modeli.....	75
Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme.....	75
Kazanımların Değerlendirilmesi	76
Kapsamın Değerlendirilmesi.....	76
Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi.....	77
Sınav Durumlarının Değerlendirilmesi.....	78
Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	78
Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı.....	79
Programın Vizyonu	81
Programın Yapısı.....	81
Kazanımlar	82
Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları.....	83
Ölçme ve Değerlendirme.....	83
Algı.....	85
Algı Çeşitleri	89
Algılama Sürecini Etkileyen Faktörler.....	91
Beden Eğitimi Algısı	94
Müfredat Algısı ve Değerlendirme.....	95
Bölüm III: Yöntem	98
Araştırma Modeli	98
Evren ve Örneklem.....	99
Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları.....	103
İşlem Basamakları.....	103
Veri Toplama Araçları.....	103
Verilerin Analizi	115

Araştırma Yönteminin Özeti.....	115
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	117
Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular	117
Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular.....	140
Araştırma Bulgularının Özeti	181
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	185
Araştırmanın Öğrenci Görüşü Boyutu.....	185
Öğrencilerin Derse Yönelik Algıları	185
Araştırmanın Öğretmen Görüşü Boyutu.....	192
Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşleri	192
Araştırmanın Genel Sonuçları.....	201
Öneriler	203
Kaynakça.....	206
Ekler.....	224
Ek A: Milli Eğitim İzin Yazısı.....	225
Ek B: Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA).....	231
Ek C: Öğretmen Anket Formu (ÖAF).....	233
Ek D: Öğrenci Görüşü Boyutuna Ait Araştırma Sorularının Normallik Dağılımlarını ve İstatistik Test Seçimlerinin Açıklanması	235
Ek E: Öğretmen Görüşü Boyutuna Ait Araştırma Sorularının Normallik Dağılımlarını ve İstatistik Test Seçimlerinin Açıklanması.....	244
Ek F: Veri Toplama Araçlarına Ait İzin Yazısı.....	254

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeylerine Göre Kazanımlar.....	83
2	Ortaokul Öğrenci Sayıları.....	99
3	Edirne ili Beden Eğitimi Öğretmeni Sayıları.....	100
4	Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	100
5	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	101
6	Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yük Değerleri...	106
7	Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri.....	108
8	Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	110
9	Öğretmen Anket Formunun Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yük Değerleri	113
10	Öğretmen Anket Formunun Güvenirlik Çalışması.....	114
11	Araştırma Boyutlarına Ait Ortalamalar.....	116
12	Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizlerinin Özeti.....	117
13	Ortaokul Öğrencilerinin “Öğrenci Görüşleri” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	118
14	Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	119
15	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Görüşlerini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
16	Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Görüşlerini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
17	Ortaokul Öğrencilerinin “Beden Eğitimi Dersine Olan Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	124

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
18	Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	125
19	Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Okudukları Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	125
20	Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Haftada Olmasını İstedikleri Ders Saatine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	126
21	Haftada İstenilen Ders Saatine Göre Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	127
22	Ortaokul Öğrencilerinin “Algılanan Yetkinlik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	128
23	Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Yetkinliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	129
24	Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Sınıfa Göre Kendi Yetkinlik Algılarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	130
25	Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Sınıfa Göre Kendi Yetkinlik Algılarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	130
26	Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Yetkinlik Algılarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	131
27	Ortaokul Öğrencilerinin “Egzersiz Faydaları” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	133
28	Öğrencilerin Egzersizin Faydaları Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	134
29	Ortaokul Öğrencilerinin Egzersizin Faydaları Hakkındaki Görüşlerinin Okudukları Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	134
30	Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Egzersizin Faydaları Hakkında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	136

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
31	Ortaokul Öğrencilerinin “Egzersiz Yapma Niyeti” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	137
32	Öğrencilerin Egzersiz Yapma Niyeti Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	138
33	Ortaokul Öğrencilerinin Egzersiz Yapma Niyetlerinin Okudukları Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	139
34	Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkeninin Egzersiz Yapma Niyetlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	140
35	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Genel Amaçlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	141
36	BE Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	142
37	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Genel Amaçlar Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
38	Sınıf Mevcutlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	143
39	BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternette Yararlanabilmesi İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	144
40	Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Faydalanabilmeleri İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	145
41	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Genel Amaçlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	147
42	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	148

43	B eden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	148
44	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmaları İle BEÖP Genel Amaçları Hakkındaki Düşüncelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	150
45	B eden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmaları İle Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Düşüncelerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	150
46	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Kazanımlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	152
47	BE Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	153
48	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Genel Amaçlar Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	154
49	Sınıf Mevcutlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kazanımlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	154
50	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternette Yararlanabilmesi İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	155
51	Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Faydalanabilmeleri İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	156
52	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olması İle Kazanımlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	157
53	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	158

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
54	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	158
55	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmalarına Göre Programın Kazanımları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	160
56	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Öğrenme-Öğretme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	162
57	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	163
58	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreci Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	164
59	Sınıf Mevcutlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	165
60	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternette Yararlanabilmesi İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	165
61	Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Faydalanabilmeleri İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	167
62	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	167
63	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	168

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
64	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	168
65	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmalarına Göre Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	170
66	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	172
67	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	173
68	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Süreci Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	174
69	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Sınıf Mevcutlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Süreci Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	175
70	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternette Yararlanabilmesi İle Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	175
71	Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Faydalanabilmeleri İle Programın Ölçme Ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	177
72	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	177
73	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	178

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
74	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	178
75	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminare Katılmaları İle Ölçme ve Değerlendirme Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	180
76	Öğrenci Boyutu Araştırma Soruları Anlamlı Farklılık (P) Değerleri Özeti.....	181
77	Öğretmen Boyutu Araştırma Soruları Anlamlı Farklılık (P) Değerleri Özeti.....	183

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Program Geliştirme Süreci.....	58
2	Program Geliştirmede Taba Modeli.....	60
3	Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	61
4	Taba – Tyler Program Geliştirme Modeli.....	62
5	Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması.....	63
6	Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli.....	64
7	MEB 2005 Program Geliştirme Modeli.....	65
8	Yapısal Eşitlik Modeli (Doğrulayıcı Faktör Analizi).....	109

Kısaltmalar Listesi

OÖBEÖ: Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği

ÖAF: Öğretmen Anket Formu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BE: Beden Eğitimi

BES: Beden Eğitimi ve Spor

BEDÖP: Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı

ACS: Amerikan Kanser Derneği

Bölüm I: Giriş

Ülkeler, kendi vatandaşlarının zaman içinde değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve onların gelişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitim felsefelerini, politikalarını ve ekonomilerini sürekli gözden geçirmek ve eğitim alanında bazı düzenlemeler yapmak zorundadır. Dünyada birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi Türkiye 'de kendi ekonomik, sosyal, kültürel ve evrensel değerlerini dikkate alarak eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Güven, 2008).

Eğitim evrensel bir süreç olduğu gibi toplumsal açıdan zorunluluk arz etmektedir. Eğitimin uzak hedeflerinden birisi de yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Eğitimin bu hedefi, toplumu oluşturan bireylere eğitim programları aracılığı ile yansır. Günümüze kadar hemen her toplum, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek en iyi eğitim modellerinin ve programlarının arayışı içerisinde olmuştur.

Çağdaş eğitim anlayışı; bireyi fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içerisinde ele almaktadır. Bu bağlamda eğitimden beklenen ise, bireylerin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak bunları en üst düzeyde geliştirmesine yardım etmesidir. Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel, ruhsal açıdan mutlu, verimli, üretken bireyleri topluma kazandırılabilmesi mümkün olabilmektedir. Hızlı teknolojik gelişmeler, beden eğitimi ve sporun insan yaşamındaki önemini giderek artırmaktadır. Çünkü beden eğitimi ve spor; bireylerin fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmelerini sağlayan bir alandır.

Fertleri, zihin ve beden eğitimi yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek eğitimin en temel ilkelerinden biridir. Bu nedenle eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin ve toplumun

zihinsel eğitimin yanında fiziksel eğitimi de gerektirir. Aslında beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Saraçoğlu, 2001).

Öğretim programları eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Yavuz (2005) ve Kavak (2005)'a göre, bir ülkedeki eğitim sisteminde yer alan bütün derslerin gerçekleştirilmesinde bir anlamda “yol haritası, kılavuz” olan ve derslerin yaklaşım, içerik, amaç, uygulama ve ölçme-değerlendirme yönlerini ayrıntılarıyla ortaya koyan eğitim sisteminin eksenini ya da odak noktasıdır. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), öğretim programlarının eğitim açısından önemini, “hukuk sisteminde yasaların rolü ne ise eğitim sisteminde de öğretim programlarının rolü odur” biçiminde ifade etmektedirler. Eğitim sürecinin üç temel boyutu arasında öğrenci ve öğretmenle birlikte, öğretim programını da saymaktadırlar. Dolayısıyla, öğretim programlarında yapılacak değişikliklerin bütün eğitim sistemi üzerinde kapsamlı etkiler yapacağını dile getirmektedirler.

Eğitim sisteminin odak noktası sayılan öğretim programlarının, özellikle bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel ve psiko-sosyal gelişmelerinin bir bütün olarak desteklendiği ve onların yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan temel öğrenme araçları ile bireysel ve toplumsal yaşamları için gerekli olan ortak temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları temel eğitim basamağı olan ilköğretim için önemi çok daha büyüktür. Bir anlamda, bir ülkedeki bütün eğitim sisteminin yönünü ve niteliğini belirleyecek olan ilköğretim programları, duyarlı olunması gereken bir konudur. Genelde, alışkanlıkların kazanıldığı ve pekiştirildiği dönem olarak kabul edilen ilköğretim dönemini eğitim açısından şekillendiren, öğretmen öğrenci ilişkisini belirleyen, eğitimin temellendiği yapıyı çizen, eğitimin bütün unsurları için rol oluşturan öğretim programlarında (Dengiz ve Yılmaz, 2007), olduğu gibi beden eğitiminde de yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Buna göre başarılı bir beden eğitimi programı birçok bileşenden oluşmaktadır. Programın hazırlanma ve değerlendirilme aşamasında bu bileşenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bileşenlerden en önemlisi

öğrencidir, çünkü öğrencilerin, eğitimleri sonunda aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı ile düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazanması beden eğitimi programının en önemli hedefidir (Graham, 2001). Başarılı bir beden eğitimi programındaki etkili faktörlerin başında okul ve toplum, öğretmen ve öğrenci vardır. Başarı olarak beklenen, öğrencinin olumlu davranış ve tutumları öğrenmesi ve geliştirmesi; öğretmenin yaptığı işten doyum sağlaması ve beden eğitimi programının okul ve çevrenin geneline odaklanarak hazırlanmasıdır.

2013 Ortaokul Beden Eğitimi Programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinışsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılacak düşünceyi kazandırmaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bunun için kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir.

Beden eğitimi programının uygulamasında yararlanılabilecek öğretim yöntemleri yapılandırmacı yaklaşımla derslerin işlenmesini öngören yöntemler göz önüne alınarak belirlenmiştir. Beden eğitimi dersinin öğretme-öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılan öğreten merkezli komut ve alıştırmaya yöntemlerinin yanında daha öğrenen merkezli olan; eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, bireysel programlama, öğrencinin etkinliği başlatması ve kendi kendine öğrenme yöntemleri de programda yer almaktadır. Ayrıca, son yıllarda öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlardan etkilenilerek oluşturulmuş olan beden eğitimine özgü “spor eğitimi”, “taktik oyun yaklaşımı” ve “sosyal sorumluluk” modellerinden de özellikle 6-8. sınıflarda yararlanılabileceği belirtilmiştir. Beden eğitimi program geliştirme çalışmaları hep gündemde olan; ancak uzun yıllardır uygulanan kısaltılmış öğretim programları, yetersiz ya da doğru

olmayan müdahale ve güncellemeler nedeniyle Türkiye'deki beden eğitiminin önemli sorunlarından birisidir. Mevcut sorunların yanında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni eğilimler ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımları gibi gelişmeler, ilkokul beden eğitimi programlarında da köklü değişiklikler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Bir öğretim programının başarıya ulaşması ve amaçlarını gerçekleştirmesi ne derece uygulandığına bağlıdır. Yeniden yapılandırılan ilkokul programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında sorumlu olanlar, Türk eğitim tarihinde çok önemli bir reform yaptıklarını ve bu programda yetişen yeni nesillerin bireysel, toplumsal ve uluslararası seviyede daha başarılı olacağını ifade etmektedirler. Diğer yandan, yeniden yapılandırılan programların, iddia edildiğinin aksine yeni yetişen nesli toplumsal değerlerden uzaklaştıracağı gerekçesiyle eleştirenler de vardır (Arslan, 2005). Bazı eğitimciler ise programın aceleye getirilerek hazırlanmasından dolayı eksiklikleri olduğunu bununla birlikte psikolojik ve felsefi temelleri açısından önemli ve olumlu bir çalışma olduğunu da ifade etmişler, bu sayede gerekli uyarıyı da yapmışlardır (Cemiloğlu, 2005; Küçükahmet, 2005; Sever, 2005). Örneğin, Tekışık (2005): yeni ilkokul programlarının başarıyla uygulanarak amacına ulaşabilmesi için her şeyden önce, uygulamayı yapacak öğretmenlerin ve onlara rehberlik edecek müfettişlerin, acilen çok iyi eğitilmeleri zorunluluğunu vurgulamıştır. Aksi halde, büyük çaba ve ümitlerle hazırlanan bu programlar da 1968 programı gibi öğretmen merkezli anlayışıyla devam edecek ve nihayetinde başarısızlığa uğrayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımla düzenlenen ders programlarını kullanmak üst düzey bir beceri gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine her yıl belli sürelerde devam edilmeli ve öğretmenlerden gelen geri bildirimler dikkate alınmalıdır (Werner, Bunker ve Thorpe, 1996). Yeni beden eğitimi programının, pilot uygulama yapılmadan resmi uygulamaya geçilmesi nedeniyle uygulamada ne derece başarılı olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Çünkü

teorik olarak hazırlanan bir öğretim programının başarısı, pratik olarak ne düzeyde uygulanabildiği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle çalışmamızda, beden eğitimi öğretmenlerinin 2013–2014 öğretim yılında uygulamaya başladıkları Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın genel amaçları, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin uygulanabilirlik düzeyinin alanda uygulamayı yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri alınarak belirlenmesi ve öğrencilerin gözünden dersin nasıl algılandığının anlaşılabilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca programı uygulayan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik değişkenlerle uygulanabilirlik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre algılarının değişiklik gösterip göstermediğini tespit edebilmek de amaçlanmıştır. Böylece bu araştırmanın, programın teorik amaçlarının uygulamada daha kolay başarıya ulaşabilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Problem Durumu

Ortaya çıkan reform hareketlerinin etkisiyle öğretmenlerden karşılaması gereken beklentiler de önemli ölçüde bir artış göstermiştir. Öğretmenler, nitelikli öğretim yapmak, merkezi sınavlara göre öğrencilerin performanslarını arttırmak ve politika yapanların taleplerini karşılamak gibi birçok beklentiyi karşılamak zorundadır (Chapman, 2008). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri konusunda, iyi eğitim almalarının yanı sıra, uyguladıkları öğretim programlarının da oldukça büyük bir önemi vardır. Tasarlanan eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi ile eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde yapılması arasında pozitif bir ilişki vardır.

Eğitim faaliyetleri sonunda amaçlanan sonuçların gerçekleşebilmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını gerektirir. Planlamada gaye, bireyde istenilen davranış değişmesini sağlamaktır. Bireyde meydana gelen önceden tasarlanmış bu davranış değişmesi öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Davranış değişikliklerinin etkili biçimde gerçekleşmesi,

eğitim ve ğretim faaliyetlerinin önceden belirlenen bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesine bağlıdır (elikz, 2004).

Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak amacıyla ayrıntılı olarak yapılan planlamaya ğretim programı denir (Yüksel, 2003). Bu anlamda bir ğretim programına yönelik amaçlar ne dersler ve konular listesidir ne de öğretmenin eline verilen ve uyması gereken yazılı ya da basılı bir kitaptır. Öğretim programı öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetler bütünü olarak açıklanabilir.

Eğitim sistemleri, gelişmelere uyum sağlayabilecek ve gelişmeleri yönlendirebilecek bireyleri, ancak ülkenin kalkınma amaçlarıyla tutarlı eğitim programları uygulayabildikleri zaman yetiştirebilir. Çünkü programlar; eğitilecek bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve değerleri belirler, öğretme-öğrenme etkinliklerine ve değerlendirme çalışmalarına rehberlik eder (Yüksel, 2003). Eğitim süreçlerinde değerlendirme özel olarak öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla yapılırken, daha genel biçimde ise uygulanan bir programın etkililiğini ya da başarılı olup olmadığını ortaya koyma amacına dönük olarak yapılmaktadır (zdemir, 2006).

Teorik olarak son derece başarılı bir tasarım gibi algılanan birçok ğretim programı pratikte işlevsel olmayabilir. Programın detaylı olarak incelenmesi ve uygulamadaki problemlerin ve eksiklerin giderilmesi açısından değerlendirme şarttır. Programa yönelik kazanımların amaçlara hizmet etme oranı, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeterlilikleri, öğretmenlerin yeterlilikleri ve programa yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları, uygulamayı destekleyecek araç-gereç ve fiziki donanım yeterlilikleri, kitap ve kaynak yeterlilikleri programın uygulamadaki başarisının önemli unsurlarıdır.

Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireylerin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunarak fiziksel aktivitelere yaşamı boyunca sürekli katılmasını sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşım esasları temel alındığı kazanımlar ve etkinlik örneklerinde farklı öğrenme ortamlarına ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin aşamalı şekilde hazırlanmış etkinlik uygulamalarına katılmaları ve öğrenme sürecinin sonunda sağladıkları gelişmeyi görmeleri gerekir.

Eğitim-öğretim programlarıyla ilgili yakın araştırmalarda ulaşılan benzer sonuçlarla günümüz beklentilerine uygun program ihtiyacı oluşmuş ve bu bağlamda eğitim sistemimizde yaklaşım değişiklikleri yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 tarihinde “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı” nın 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 5, 6, 7, 8. sınıflar ile ilkokul 1 ve 2. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasını kararlaştırmıştır (MEB, 2013).

Beden eğitiminin genel amacı; Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Sadece program değişikliği yeterli olmamakla beraber uygulayıcıların da bu konuda yeterli biçimde donatılması gerekmektedir. Çünkü öğrencide bulunmasını istediğimiz özellikler, nitelikli öğretmenler ile oluşturulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciyi eğitme ve performanslarını geliştirme ile ilgili kendi yeteneklerine olan inançları, eğitimdeki verimliliğin en önemli göstergelerinden birisidir.

Eğitim sisteminin en önemli ögesi ve program uygulayıcıları öğretmenlerdir. Sistem üzerinde yapılan değişikliklerin ve beden eğitiminde uygulamaya konulan yapılandırmacı

öğretim yaklaşım esaslarının beden eğitimi öğretmenleri tarafından nasıl uygulandığı ve öğrenci tarafından nasıl algılandığı, bu konuda oluşan durumların program tasarlایıcılarına yansıtılması ve bunların değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin başarısında çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Program geliştirmede öğretmen görüşlerinden ve öğrencilerin algılarından yine bu oranda faydalanılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin görüşlerinin incelenerek derinlemesine bilgi sahibi olmak araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda elde edilecek sonuçlara göre beden eğitimi dersinin aksayan ve katkı sağlayan yönlerinin belirlenerek, program geliştirme uzmanlarına katkı sağlaması çalışmanın alt amaçları arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Çocuğun büyüme ve beden gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere rastlayan ilkokul, eğitim bakımından çok fazla önem taşıdığı gibi fizyolojik gelişim devrelerini de etkilemekte ve çocuğun hem bedensel gelişiminde hem de sosyal yaşantısında çok önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Boztepe, 1993). Çocuğun eğitiminde aileden sonra ikinci derecede sorumlu kurum ilkokul okulları olmaktadır. Bu kurumların amacı, ilkokul programında yer alan dersler ve diğer eğitici etkinliklerle çocuğun bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Temel eğitim çağı için oyun ve oyun yapısında düzenlenmiş ve gelecekte yapılacak spor türlerine hazırlayıcı alıştırmalar son derece önemlidir (Koç ve Çobanoğlu, 1993). Modern eğitim anlayışı çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde gençlerin zihni gelişmesinin olduğu kadar bedeni ve ruhi gelişimlerinin de sağlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin zihin ve bedenlerinin maksimal gelişim göstermesi için beden eğitimi derslerine ihtiyaçları vardır. Beden eğitimi dersi ile öğrencinin bedenini en verimli ve etkili biçimde

nasıl kullanabileceği öğretilmekte, doğru hareket etmesini, zihinsel ve duygusal açıdan olumlu gelişimine katkıda bulunması sağlanmaktadır (Tekin, Demir ve Taşgın, 2005). İnsanın yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar bireyin bedeninde oluşmaktadır.

Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Başaran, 1991). Hareket ise bir bütün olarak gelişmenin topluma en iyi bir biçimde uyum sağlayabilmenin merkezi konumundadır. Duyu organları yoluyla algı ve düşünceleri, düşünceler de kasları kullanarak vücudu harekete geçirmektedir. Bu bütünlük ve ilişki içerisinde kaslar duyu ve düşüncelerden, başka bir anlatımla psikolojik yapıdan, psikolojik yapı da kaslardan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü yaşam boyu devam etmektedir. Tüm bu verilere bağlı olarak spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilmektedir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997). Bunun yanı sıra kimi araştırmalarda çocuklardaki hareket gereksiniminin genç ve erişkinlerdekinin birkaç katı olduğunu, özellikle ilkökul çağındaki çocukların derslerde oturarak hareketsiz kalma zorunluluğunun onlarda fiziksel ve psikolojik bir yük oluşturduğu, bu yükün ancak oyun ve spor gibi etkinliklere katılarak, giderilebileceği ifade edilmektedir (Özmen, 1997).

Beden eğitiminin birinci derecede katkısı bedensel gelişim üzerine olmaktadır. Ancak bu, beden eğitimi dersinin sadece bedensel gelişimi sağladığı şeklinde anlaşılmalıdır. Genel eğitim kapsamında ele alınması gereken çocuğun lokomotor, manipülatif ve denge hareket yeteneklerini geliştirmesinin yanında, çocuğun fiziksel uygunluk (fitness), algısal motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ve serbest zamanı olumlu ve iyi yönde kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına büyük katkılar sağlar.

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim yönünden de çocuğa olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte; mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir.

Temel eğitim çağı sosyal becerilerin de en çok geliştiği ve değiştiği yıllardır. Çocuklar ilkokula değişik sosyal beceri ve deneyimlerle gelirler. Çocuklar beden eğitimi derslerindeki etkinliklerle arkadaşlık, beraber çalışma, kişiye ve gruba uyma, karşılıklı sevgi ve saygı v.b. sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayacak, duygularını serbestçe ortaya koyacak bir ortam bulurlar. Araştırmalar, çocukluktaki katılımların yetişkinlikteki girişkenlikte çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Nichols, 1990). Beden eğitimi dersi, çocukların kendi istekleriyle etkinliklere en çok katılımını sağlayan, bu katılımlarından dolayı kendilerine zevk ve güven veren bir derstir. Çocuklar zevk aldıkları, başarılı oldukları beden eğitimi faaliyetleri ile başarının tadını alırlar daha başarılı olmak, bir şeyler yapmak için cesaretlenirler (Turner, Selery ve Smith, 1971).

Temel eğitim okullarında hareket ihtiyacı, anlatma ve anlama isteğinin bir parçasıdır. Hareket yapmaksızın çocuğun anlayış ve düşüncelerini, yeteneklerini serbest bir şekilde geliştirmesi beklenemez. Çeşitli beceri ve alışkanlıkların ilkokul çağında kazandırılabilmesi gereğinden hareket ederek; çocuklarımızın bir bütün olarak sağlıklı yetişeceği, oyun ihtiyaçlarının giderileceği, ayrıca duygularını serbestçe ortaya koyabilecekleri, paylaşım ve işbirliği yapma duygusu geliştirebilecekleri temel ders beden eğitimi dersi. Beden eğitimi derslerinde öğrenciler; sağlıklı ve mutlu yaşayabilmek ve verimli olabilmeyi öğrenir; boş zamanlarını değerlendirme, dinlenme, ruh sağlığı ile ilgili beceri ve alışkanlıkları kazanırlar. Günümüzde beden eğitiminin amacı, sadece beden eğitimi değil, zihin ve vücudun birlikte

gelişimine katkıda bulunmaktır. Duyuşsal ve sosyal yön ise yadsınmamaktadır (Yavaş ve İlhan, 1997). Yani, beden eğitimi ve spor derslerinde bireyin bütünsel gelişimi dikkate alınmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenin bireyin bu bütünsel gelişimine katkıda bulunabilmesi için devinişsel beceriler, pedagoji, bilimsel yöntem, fen-sağlık-hareket bilimleri ve sosyal-insan bilimleri konusunda bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir (Demirhan, 2001). Temel eğitimin birinci kademesinde daha ziyade birlik ve beraberliği, grup ve toplum şuurunu, dayanışmayı oluşturuvcu bir spor anlayışı uygulamak gerekir. Temel eğitimin ikinci kademesi ise uzun vadede çocuklarda toplumsal başarı şuurunu yerleştirmeyi, giderek rekabetçi bir eğitim ve çalışma hayatına hazırlığı sağlamayı amaçladığından, bu kademedekiler için düzenlenen spor programlarında nispeten de olsa yarışmacı niteliğin tatbiki gerekir. Spor ve buna bağılı hareket eğitimi, kişinin içerisinde yaşadığı toplumun çok değışik boyutlarını, hareket yolu ile ele alan bir önemli sosyal olgu olarak yer almaktadır (Yamaner, 2001).

Bu kapsamda yapılan bu araştırmada elde edilecek olan bulgulardan; beden eğitimi öğretmenlerinin, program geliştirme uzmanlarının, spor ve bilim adamlarının faydalanması beklenmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerine derslerin daha iyi işlenmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Program değıerlendirme ve geliştirme uzmanlarına öğrenci gözünden ilk defa ülkemizde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkında veri sunması ayrıca araştırmaya önem katmaktadır. Konu ile ilgili araştırma sayısının az olması yapılacak olan benzer araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir. Edirne ilinin tüm ilçelerinden örneklem alınması araştırmanın il bazında etkisinin irdelemesinden dolayı da önem teşkil etmektedir. Literatürdeki çalışmaların yalnızca öğrenci ya da öğrenmen görüşlerine yer vermiş olması bu çalışmayı diğervalerinden ayıran bir özellik olarak uzmanlara katkı sağlayacaktır.

Araştırma Problemi

Araştırmada hedef alınan araştırma problemi aşağıdaki gibidir:

Ortaokul beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin dersi algılamaları, derse karşı tutumları, egzersiz yetkinlikleri ve egzersiz yapmaları hakkındaki düşünceleri ile ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin ders müfredatının amaç, işleniş, kazanım ve ölçme-değerlendirme boyutları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Alt problemler.1-A) Ortaokul *öğrencilerinin* beden eğitimi dersi hakkındaki **görüşlerinin** çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, istedikleri ders saati) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1-B) Ortaokul *öğrencilerinin* beden eğitimi dersi hakkındaki **tutumlarının** çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1-C) Ortaokul *öğrencilerinin* beden eğitimi dersinde kendi **yetkinlik algılarının** çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) ile karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1-D) Ortaokul *öğrencilerinin* beden eğitimi dersinde **egzersiz yapmalarının faydaları** hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1-E) Ortaokul *öğrencilerinin* beden eğitimi dersinde **egzersiz yapma niyetlerinin** çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2-A) Ortaokul beden eğitimi ve spor *öğretmenlerinin* beden eğitimi dersi öğretim programının **genel amaçları** hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2-B) Ortaokul beden eğitimi ve spor *öğretmenlerinin* beden eğitimi dersi öğretim programının **kazanımları** hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2-C) Ortaokul beden eğitimi ve spor *öğretmenlerinin* beden eğitimi dersi öğretim programının **öğrenme-öğretme süreci** hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2-D) Ortaokul beden eğitimi ve spor *öğretmenlerinin* beden eğitimi dersi öğretim programının **ölçme ve değerlendirme** süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcılar yanıtlaması istenilen veri toplama araçlarına samimi yanıt vermişlerdir.
- Sorulan soruların araştırmanın amacına hizmet ettiği, katılımcıların cevaplamalarına etki edecek hiçbir etken altında kalmadan cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma soruları, öğelerine göre program değerlendirme yaklaşımıyla sınırlıdır

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılında, Edirne ili ve ilçelerinde ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler ve bu okullarda görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerini kapsamaktadır.
- Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi hakkındaki görüşleri, veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretim: Eğitimin okullarda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı (Kıncal, 2004)

Öğretim Programı: Okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içeriktir (Demirel, 2005).

Beden Eğitimi Programı: Öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmış programdır (MEB, 2013).

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı: Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Haziran 2013 tarihinde kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlayan öğretim programıdır (MEB, 2013).

Değerlendirme: Öğretim süreci ile ilgili dönüt alma çalışması olarak tanımlanabilir (Erginer, 2004).

Algı: Kişilerin etrafında yaşananlara ve etrafında bulunanlara dair tanık olmasıdır (Tutar, 2013).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Eğitim ve Öğrenme

İnsanoğlu, doğuştan itibaren yaşamını sürdürebilmek ve bunun gereklerini yerine getirebilmek için birtakım davranışlar kazanmak zorunluluğunu hissetmiştir. Nitekim insan davranışlarının tamamına yakını öğrenilmiş kurallardır. Tam anlamıyla biyolojik bir organizma olarak dünyaya gelen bir bebek, açlık veya susuzluğunun giderilmesi yolunda bazı tepkiler gösterir. Başlangıçta ağlamak veya el kol hareketleri gibi bilinçli olmayan davranışlar, çocuğun bu ihtiyacının karşılanmasında rol oynayacaksa zamanla aynı iş için çocuğun benzer bir tepki göstermesini sağlayacaktır. İşte bu, belki de insanın ilk olarak edindiği bir öğrenmedir. Bebeklik aşamasında başlayan bu öğrenme süreci, insanın yaşamı boyunca sürüp gidecektir. “İnsanlık tarihinde, eğitim kadar eski, ikinci bir faaliyet biçimi gösterilemez. O, insanla ilgili temel bir dokudur ve süreklidir” (Akyüz, 1991, s.28). Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı’ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır. Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (Sönmez, 1999). Eğitim, kişinin kendinin tanınmasına yardım eden, yaratılışını koruyan, onu geleceğe hazırlayan, sosyal uyum içinde yaşamasına zemin oluşturan çalışmalar bütünüdür (Çağlayan, 2002). Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998). Eğitim bilimi, kişilerin davranışlarını değiştirilmesinde öğrenmeye etki eden bütün etmenlerin ve etmenler arası ilişkileri sistemleştirilmesi ve

davranış değiştirmenin en verimli ve etkili bir şekilde yapılması için araştırma geliştirme çalışmalarına ağırlık verir (Erden, 1998).

Eğitim; bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşam biçimine ulaştırmada ve sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirmedeki bir süreçtir (Harmandar, 2004). Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekteştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Bir başka ifade ile eğitim; geleceğe çok donanımlı, nitelikli, düşünen, tartışan, inançlı, hızlı ve doğru karar alabilen, üretken bireyler yetiştirme sürecidir (Çömlek, 1998). İnsanın çevresine uyum sağlamasında ve sosyalleşmesinde eğitimin payı büyüktür. Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlar ve birey ölünceye kadar sürer. Bu da eğitimin çok kapsamlı bir süreç olduğunu gösterir (Küçükahmet, 1997). Eğitim uzun süreçte ürün veren bir yatırımdır. Ürünün kalitesi onu yaratacak etkenlerin niteliği ile özdeşleşir (Özalp, 1999). Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan bir süreçtir (Varış, 1978). Eğitim genel anlamda, “istendik davranış değiştirme ya da oluşturma” sürecidir. İstendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın, isterse gelişigüzel bir bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın, sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Amaç; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmek

olmalıdır. Öğrenme; büyüme ve vücuttaki değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta veya potansiyel davranıştaki kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 1998). Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki “kültürleme” sürecinin bir parçasıdır. Toplumda bireylerin doğumundan ölümüne kadar kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesine “kültürleme” denir. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle eğitim “kasıtlı kültürleme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Fidan, 1985). Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenir. Eğitim yoluyla insanın amaçları, bilgileri, becerileri, tutumları ve ahlak ölçülerinin değiştiği bilinmektedir. Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Demirel ve Kaya, 2001). Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1997) göre eğitimin içeriği şöyle özetlenebilir: “Eğitim bir süreçtir. Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Davranışlarındaki değişim kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.

Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.” Bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişim, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasıdır. Öğrenme öğretme hakkındaki yeni öğrenmenin parmak izi gibi kişiye özgü bir olgu olduğunu, uygun öğrenme imkânı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2000). Her insan doğumundan itibaren fiziksel ve sosyal bir çevre içinde yaşamakta ve bu çevreye uyum sağlama durumunda kalmaktadır. Toplumda yaşayan bir insan uyum sağlamak amacıyla çevresiyle etkileşime girmekte ve bu etkileşim esnasında çeşitli beceriler kazanmaktadır (Erden ve Akman, 1997). Birey, yeni öğrenmeler sonucunda algı ve kapasitesini geliştirir, önceki yaşantısından farklı olarak yapamadığı şeyleri yapabilir

hale gelir. Öğrenme süreci sonunda birey, içinde bulunduğu yaşam alanını daha iyi tanımlayarak konumunu yeniden belirler, olaylar ve olguları anlamlandırmada aşama kaydeder. Eğitim ile öğrenme kavramları arasında, süreç bakımından özdeşlik, fakat olaya bakış yönünden fark vardır. Süreç her ikisinde de davranış değişikliği oluşmasıdır.

Eğitim öğretmenin işidir ve öğretim verebilme çabası önemlidir. Bu yüzden denilebilir ki eğitim öğrencide öğrenmeyi oluşturabildiği oranda başarılıdır. Yukarıdaki açıklamalar ışığında öğrenmenin tanımı incelendiğinde öğrenmenin şu özellikleri içerdiği görülmektedir: “Davranışlardaki değişim sürekli ve sürekli. Davranışlardaki değişim belirli bir kalıcılık gösterir. Davranışlardaki değişim bireyler arası farklılıklar göstermektedir. Davranışlardaki değişim gözlenebilir özelliktedir. Davranışlardaki değişim yaşantı kazanma sonucunda olmaktadır. Davranışlardaki değişim sadece büyüme ile açıklanamaz” (Yorulmaz, 2001). Bilgi çağına uyum sağlayabilmek için en önemli altyapılardan birisi de eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumdaki rolü değişmektedir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Bilgi çağında bilgiler aktarılmakla öğretilemeyecek kadar çoğalmakta ve bu nedenle eğitim-öğretimde bilgi aktarılmaktan daha çok bilgiye nasıl ulaşılabileceği üzerinde durulmaktadır (Erdoğan, 2000).

Titiz'e (1999) göre eğitim, şu üç amaca yönelik bir süreç olarak anlaşılmalıdır:

1. Öğrencinin, mevcut ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına yardımcı olmak.
2. Kendi zihinsel ve fiziksel yeteneklerini ve sınırlamalarını, yani “öğrenme profilini” keşfetmesine yardımcı olmak.
3. Belirleyeceği eğitsel ihtiyaçların gerektireceği bilgi, beceri ve tutumlara yönelik davranışların, öğrenme profiline uygun yollarla ve bizzat kendisince kazanılmasına yardımcı olmak.

Yukarıda verilen her üç amaçta bireyin ezber yerine bilgiyi kendisinin keşfetmesine, öğrenmesine yöneliktir. Ayrıca sınav ve eleştiri korkusu öğrencilerin özerk öğrenme cesaretlerini kırarak ezberci bir anlayışa odaklandırmaktadır (Akyol ve Arslan, 2014). Sarı'ya (2003) göre eğitim ve öğretim

sistemleri etkili öğrenme için dizayn edilmekte, bireyler yüksek algılama gücüne eriştiğinde bu sistemlerin etkili çalıştıkları görülmektedir.

Öğrenmenin ilkeleri ise şunlardır: 1. Öğrenen neyi öğrenirse öğrensin, kendi için öğrenir, hiç kimse onun için öğrenmez, 2. Her öğrenci kendi kapasitesi içinde öğrenir ve herhangi bir yaş grubu için öğrenme oranlarındaki değişkenler göz önüne alınmalıdır, 3. Eğer her bir öğrenme ile ilgili aşamalar güçlendirilir ve pekiştirilirse bir öğrenci daha hızlı ve daha çok öğrenir. 4. Parça öğrenmeden daha çok her bir aşamanın tam öğrenilmesi toplam öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir, 5. Öğrenenin kendi öğrenmesi için sorumluluk verildiği zaman, öğrenci daha yüksek düzeyde motive olmakta ve öğrenci daha çok öğrenerek daha çok kazanımlar sağlamaktadır. Böylece öğrenciler daha kalıcı öğrenmeler sağlar. Nasıl öğreneceğini bilen öğrenciler bu becerilerini sürekli kullanabilme şansını da elde etmiş olurlar. Ancak çağdaş öğretim uygulamalarının öğrencilere sadece nasıl öğreneceklerini değil, aynı zamanda nasıl daha iyi hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, zekâlarını nasıl geliştirebileceklerini, nasıl ders çalışacaklarını, nasıl motive olabileceklerini ve karşılaştığı sınav streslerini nasıl yenebileceklerini de öğretmesi gerekir (Kutlu ve Bozkurt, 2004).

Öğrenmenin nasıl oluştuğu; neyi, nasıl hangi hızla öğrendiğimizi hangi değişkenlerin belirlediği gibi sorular cevaplandırıldığında, bundan birçok kişi yararlanacaktır. Mesela; çocuk yetiştiren, çocuğun öğrenmesine yardım etmek isteyen ana-babalar; sınıftaki öğrenmenin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesine rehberlik etmek isteyen öğretmenler, tüketiciye ürününü satmak isteyen üretici ya da satıcılar, reklamcılar, seçilmek isteyen politikacılar sıralanabilir. Bu durum, öğrenmeye ait bilgilerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 1998b). Öğrenmenin oluşabilmesi için; 1-Davranışlarda gözlenebilir bir değişme olması, 2-Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması, 3-Davranıştaki değişimin yaşantı sonucunda kazanılması, 4-Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. gibi etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi, 5-

Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması. Öğrenme bireysel ve içsel bir süreçtir. Her öğrencinin kendine özgü kalıtım yoluyla gelen ve çevreden kazandığı bilişsel ve duyuşsal özellikleri vardır. Bu nedenle sınıflarda öğrenciler arasında her zaman başarı farkları bulunur (Erden ve Akman, 2001). Öğrenciler, yöneticiler ya da profesyoneller; işlerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmak zorundadırlar ama bunu verimli bir biçimde yapabilmek için deneyimle öğrenilen bilgilerden fazlasına ihtiyaç vardır. Aynı biçimde eksik hatırladıkları, tesadüfi ya da artık geçerliği olmayan bir bilgiye de güven duymamalıdır. Bu yüzden de daha iyi öğrenebilmeleri için çeşitli deneyimlerden yararlanmalıdırlar, bu da öğrenmeyi öğrenmeleri anlamına gelir (Mumford, 1995).

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak sağlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen, 1996).

Türk Milli Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Kavramı

Temel eğitimin toplum ve birey için taşıdığı önem, her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü temel eğitim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğu yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak temel eğitim sayesinde olmaktadır. O sebeple eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Temel eğitim 7–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimlerini kapsar. Temel eğitim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Temel eğitim kurumları; 8 yıllık öğretimin yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ile özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulan okulların sınıflarını kapsamaktadır (Küçükahmet, 1997).

Temel eğitim çağında çocuğun benlik algısı gelişir ve buna bağlı olarak başarı duygusu son derece büyük önem kazanır. Dürtülerin etkisi azalmıştır, buna bağlı olarak da öğrenme etkinliklerine daha aktif olarak katılmaya çalışır. Temel eğitim öncesi dönemdeki bağımlılıklar giderek azalır ve öz disiplin gelişir. Sosyal gelişim açısından, aileyle sınırlı çevreden daha geniş bir sosyal çevreye geçiş yaşanır. Bu dönemde çocuğa; sorumluluk alma, işbirliği yaparak çalışma, kendini yönetme, zamanı iyi kullanma, kendine güvenme, planlı çalışma, sabırlı olma, yaptığı isten zevk alma, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Burada sorumluluk da büyük ölçüde temel eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Kasap, 2003). Temel eğitim çağı olarak düşünülen bu dönemde edinilen bilgi beceri ve tutumlar çocuğun geleceğini belirlemektedir.

Temel eğitim dönemi çocuğun daha soyut düşünebildiği ve olaylara daha fazla mantıklı yaklaşım sergileyemediği bir dönemdir. Yapılan bazı araştırmalar 7–11 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinden dolayı harekete gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun etkinliklerine daha fazla zaman ayırması gerektiği sonucuna varmıştır (Pehlivan ve Ünsal, 2003). Toplumun gerçek uygarlık belirtisi olan okullarda çocuklar birlikte yaşayarak, birlikte öğrenerek, birlikte paylaşarak, birlikte düşünerek, birlikte oynayarak Türk toplumunun tüm bireyleri olarak kaderde kıvançta ve tasada bir olma bilincine ulaşarak eğitilirler.

Temel eğitimin temel görev ve sorumlulukları aşağıdaki gibi sıralanabilir (GSB, 1973);

- Gelişim (Bütünlük ilkesini zedelemeyen bedensel, ruhsal ve toplumsal tüm gelişme).
- Sağlık (Kalıtsal güç ve yeteneklere dayalı bedensel, ruhsal ve toplumsal dengeli sağlık).
- Öğretim (Gelişim-Öğrenme ilkelerine uygun bilgi, davranış, alışkanlık ve beceriler oluşturma, verim ve başarı)
- Kültür (Ulusal ve evrensel kültüre karşı bilinçlilik ve duyarlılık, eleştirerek uygarlaşma).

- Dengeli Esnek Kişilik (İyi ahlak ve karakter sahibi güvenilir, kendini, duygularını, denetleyebilen sağlıklı kişilik)
- Toplumsal Yararlılık (Olumlu ilişkiler kurma, toplumsallaşma oluşumuyla toplumsal sorumluluk ve iyi vatandaşlık geliştirme)
- Ekonomik yararlılık (İlgi ve yetenekleri yönünde iş, görev ve meslek sorumluluğu geliştirerek yapıcı, yaratıcı ve üretici gücüyle topluma olumlu katkıda bulunmak)
- Demokratik Yaşam (Eğitim ve demokrasiyi, bireyin kişiliğinin gelişiminde ayrılmaz bir bütün ve düzen olarak gerçekleştirme)
- Boş Zaman (Oyun aracılığıyla etkinliklerinde özgürlük gereksinimlerinde doygunluk ve yaşamında mutluluk oluşturmak)
- Liderlik ve Rehberlik (Olumlu iş ve oyun davranışları geliştirmek, yetenekleri yönünde ve sorunlarının çözümünde güçlenmesini sağlamak)

Temel eğitim kademesi, bireye temel bilgi, beceri ve davranışları kazandıran zorunlu bir öğretim kademesidir. Bu kademe öğretmenin öğretim etkinliklerini nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmesi, hem sahip olduğu bilgi ve beceri birikimi ile hem de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini çok iyi tanınması ile yakından ilişkilidir.

Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını tanıyan bir öğretmen, öğrenme ortamlarını uygun tutum ve değerleri geliştirebileceği şekilde düzenler, sınıf içi etkileşimi ve sürece aktif katılımı sağlar, öğrencilerin tutum ve değerlerinin gelişmesini sürekli izler ve değerlendirir. Temel eğitim öğrencileri gelişim özellikleri gereği sürekli hareket halinde ve sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılım eğilimindedir. Bu da onların yaparak ve yaşayarak öğrenmeye istekli oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Birey öğretme-öğrenme sürecine ne kadar aktif katılırsa, o kadar kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşebilmektedir (Gökçe, 2004).

Beden Eğitimi ve Spor

Beden Eğitimi kavramının sözcük olarak ortaya çıkması batı dillerinde 18. yüzyıl ortalarına rastlar. Büyük Eğitim Reformu hareketlerini destekleyenler 19. yüzyılın geleneksel okul “Tumeni”ne karşı bir tepki olarak beden eğitimi yerine spor deyimini tercih etmişlerdir (Brodmann, 1984). Nitekim bu yüzyılın ilk çeyreğinde okul beden eğitimi anlayışında yeni bir çığır açan Avustralyalı biyolog-eğitimci Gaulhofer’ dır. Ona göre, “Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür”. Beden eğitimi bazen amaç, bazen de sporun bir aracı olarak düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavramdır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda beden eğitimi ve spor ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (Balcıoğlu, Özbek ve Sungur, 2003).

Beden eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır (Strechmeyer, 1983). Beden eğitimini hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlayan Tamer (1987), fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi gerektiğini açıklamıştır (Tamer, 1987). Beden eğitimi vücut yapı ve fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısı ile organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Karakuş ve Koç, 2001). Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, birey ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlar.

Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (Başoğlu, 1995). Beden eğitimi insanın kendi yaşı ve yetenek kapasitesinin gerektirdiği fiziki, ruhi ve zihni faaliyetleridir (Çumralıgil, 1995). Beden Eğitimi, oyun jimnastik ve spor gibi eğitici bütün etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimin gerçekleştirilmesidir (Özmen, 1997). Beden eğitimi; bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Yamaner, 2001). Beden Eğitimi, insan doğasında var olan hareketleri şekillendirerek çocuk yaştan itibaren sosyal uygunluk, zekilik, ruhen ve bedenen kuvvetlilik, cesaret ve disiplin gibi nitelikleri kazandırmayı amaçlayan bir bilim dalıdır (Balcıoğlu ve ark. 2003).

Beden eğitimi, insan bütünü oluşturduğu fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüne denir (Özşaker ve Orhun, 2005). Günışık'a (1976) göre beden eğitimi; Büyük kas etkinlikleri aracılığı ile bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen kişinin kendisi ve toplumun yararına optimal gelişimini gerçekleştirme eğitimidir. Öztürk (1982), "Beden eğitimi etkinliklerini her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir." şeklinde ifade etmiştir. Dauer'e (1964) göre, "Beden eğitimi, özellikle bedensel faaliyetler yolu ile çocuğun bedensel gelişimine yardım ederek uyumuna yardımcı olan, eğitimin bir parçasıdır. Öyleyse beden

eğitiminin okullardaki temel fonksiyonu, toplumda aktif rol alacak mutlu vatandaşlar yetiştirmek ve kişiyi bütün olarak yeterli hale getirmektir”. Özmen'e (1997) göre, “Genel eğilimin bir parçası olan beden eğitimi kişinin bedensel ve ruhsal eğitimini sağlayarak, sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci beden eğitimi dersi içinde yeteneklerinin geliştirilmesi ve düzensiz gelişiminin giderilmesi hakkına sahiptir”. Okul programlarının bir parçası olarak “Beden eğitimi dersi çocuğun fiziksel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel yönleriyle, bütünü ile gelişmesine yardımcı olan bir derstir. Amaç, her şeyden önce çocuğun bedenlen sağlıklı olmasını, psiko-motor davranışların yeterli gelişmesini sağlamaktır” (MEB, 1988).

Spor kelimesi etimolojik köken olarak disport (dis ve porture) kelimelerinden türemiş olup işten uzak durmak anlamına gelir. Bir başka deyişle spor; ağır bir iş değil eğlence manasındadır. Çalışmak ile oynama arasındaki tek fark tutumdaki değişikliktir. Spordaki tutum oyun tutumudur, onu yaşarken duyulan zevktir, sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir (Özbaydar, 1983). Bu nedenle spor özü gereği bir oyundur. Ancak Eski Yunan anlayışında oyun ve spor birbirinden mahiyet itibarıyla ayrılıyordu. Bu ayrım en iyi atlet sözcüğü ile dile getirilmekteydi. Her çocuk oyun oynar, yorulunca oyunu bırakır. Atlet ise yorulmasına rağmen oyunu sürdürür. Bu bakımdan spor bir oyundur fakat her oyun bir spor değildir. Atlet sözcüğü Eski Yunanlılarda yarışma anlamına gelen “atlos” ile yarışmanın ödülü anlamına gelen “atlon” sözcüklerinden türer. Yarışma anlamına gelen atlosun sıfatı atlios güçlükler içinde acı çeken yarışma sonunda da bitkin düşen anlamına gelir (Erdemli, 1990). İnsanın bireysel eğitimine yönelik fiziksel etkinlikleri söz konusu olduğunda, çağdaş okul spor kuramcıları, beden eğitimi deyimini yerine spor deyimini kullanmaktadırlar. Ne var ki, sporu tek ve kesin bir tanıma sığdırmak olanaksızdır.

Son yüzyılda sporun özüyle kullanım biçimi çok farklılaşmış ve değişik ifadelerle yeni tanımları yapılmıştır. Spor, insanın doğasında bulunan saldırganlığa barışçı boşalma

olanakları sağlamakta, saldırganlık içgüdüsünün denetim altına alınması için uygun bir yarışma ortamı yaratmaktadır (George, 1979). Spordaki tutum oyun tutumudur; onu yaşarken duyulan zevktir; sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir. Bu nedenle spor özü gereği bir oyundur (Özbaydar, 1983). Lorenz (1967); spor hakkındaki görüşlerini, sporun bugünkü en önemli işlevi, saldırganlık güdüsü için barışçı ve arındırıcı bir boşalma olanağı sağlamaktır şeklinde açıklamıştır. Spor; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumu kolaylaştırmak kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kaynaşma ve başarı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belli kurallara göre rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetlerdir. Spor, bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel ya da toplu olarak boş zaman faaliyet kapsamı içinde veya profesyonelce meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982).

Psikologlar sporun temel görevini davranış belirleyici değerleri yaymak ve güçlendirmek, yaşamda karşılaşılan sorunlara benimsenebilir çözümler getirmek şeklinde açıklamışlardır. Psikologlar sporun temel ödevini davranış belirleyici değerleri yaymak ve güçlendirmek yaşamda karşılaşılan sorunlara benimsenebilir çözümler getirmek şeklinde açıklamışlardır (Edward, 1973). Fizyologlara göre spor; başarıyı genişletme ve yarışmada üstün gelme amacı için gösterilen çabayı, bedensel bakımdan daha yetenekli olanların seçilmesine ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmesini gerektirerek, daha çok yarışmayı içermekte, yüksek düzeyde oyun, mücadele ve ağır kas çalışmasını gerektirmektedir (Özmen, 1997).

Spor, çağımızın modern toplumlarında kültürel ve refah düzeylerinin bir göstergesi olarak anlam kazanan ve sosyal hayatın tüm yönlerini etkileyen önemli bir sosyal olgudur (İmamoğlu, 1992). Eğitime katkısı ile genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olan beden eğitimi; sağlıklı, güçlü, mutlu, kişilik ve ahlak kazandırma, kültürleşme, toplumsallaşma, vatandaşlık eğitimidir. Ferdin büyüme, gelişme ve davranışlarını sağlayan güçlü bir eğitim alanıdır. Spor kavramında ise; hareketler, eylemin amacına göre düzenlenir ve sürekli bir geri besleme ile kontrol edilir. Spor eyleminde oyun oynama dürtüsü ile performans, rekabet, kurallı hareket, insanın kendi kendini ifade etme dürtü ve güduları bir örgü oluşturur (Schmitz, 1979). Beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin tümüdür. Spor ise, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında; belli kurallara göre rekabet içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme amacını içerir (Aracı, 2006).

Yukarıdaki açıklamalardan sonra şu genel yargıya varılabilir: ‘Beden eğitiminde rekabet unsuru yoktur (Seefeld ve Vogel, 1990). Bu unsur sporda belirleyicidir, yoğun bir şekilde vardır. Sporda rekabete dayalı olması nedeniyle aşırı yüklenmeler, yaş kategorisi atlamaları hatta insanın sağlığını bozduğu bilinen ve bilerek kullanılan maddelerin alınması söz konusudur (Ergen ve Açıkada, 1985).

Toplumumuzun en kıymetli kaynağı insan olduğuna göre onları en iyi şekilde eğitmek, yeteneklerini geliştirmek, her açıdan yararlı özelliklerle yoğurmak da toplumların zorunlu ve önemli görevlerinden olmalıdır. İyi bir eğitimle birey kendisi, ailesi ve milleti için değerli bir kaynak durumuna gelebilir; yanlış eğitim sonucunda ise kaybedilmiş bir değer, yitirilmiş bir hayat olur (Hergüner, 1992). Beden eğitimi, insanın bedeni yolu ile eğitimidir. Yapılan spor alıştırmaları, hem kendi içinde öğrenme değerine, hem de genç insanın sporla eğitilmesi değerine sahiptir (Orhun, 1990). Bir eğitim aracı olan beden eğitimi ve spor; bireysel açıdan insan sağlığı, kişilik gelişimi, moral ve verimliliği; milli yönden, sağlam, güçlü, ortak duygu

ve davranışları, yüksek bir insan gücü potansiyeli ile doğrudan ilgili, etkili bir eğitim faaliyetidir (DPT, 1983). Üniversite düzeyinde ilk yüksek eğitim müessesesini kurmuş ve bu müesseseye “Academia” adını vermiş büyük Yunan filozofu Plato; bu eğitim kurumunda spora, matematik ile aynı önemi vermiştir. Akademisinin kapısında şu ibare yazılıydı: “Matematiği sevmeyen ve spor yapmayan buraya giremez.” Gerçek spor ve modern olimpizm felsefesinde; antik çağ felsefesi gibi eğitsel ve pedagojik amaçlar güder (Baltacıoğlu, 1964). Eğitim; bilgi, davranış ve kabiliyetlerin geliştirilmesi ve kazandırılması için, uygulanan sürekli faaliyetler dizisidir. Bir eğitim şekli olarak sporu da fiziki ve ruhi bir eğitim olarak düşünürsek, spor ile eğitimi özdeş olarak kabul edebiliriz. Spor eğitimi; spor yapan bireylerde amaçlı olarak kendi spor yaşantıları yolu ile davranışlarında; spor etkinlikleri aracılığı ile toplumsal yaşantıda istendik yönde dönüşümler amaçlayan bireysel ve toplumsal değişim ve değiştirim sürecidir (Bağırhan, 1992). Eğitim ile beden eğitimi, sporun birey ve toplum için hedefleri ve amaçları, birçok noktada birleşmektedir. Bireyin akıl, beden ve ruh sağlığının yerinde olması yalnızca kendileri ve aileleri yönünden değil, millet bütünlüğü açısından da son derece önemlidir. İnsan yetiştirmenin öncelikle amacı; demokratik bir eğitim ortamında, bireyin yaş, cinsiyet, dil ve din ayırımı gözetilmeden, yeteneklerin olabildiği ölçüde geliştirilmesidir.

Günümüzde toplumlar sağlıklı nesiller yetiştirmek için sporu genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak görmektedirler (Hergüner, 1992). Eğitimin kapsamı içine giren beden eğitimi ve spor; vücudun yapı ve fonksiyonlarını geliştirebilmeye, eklem ve kasların kontrollü, psikolojik ilerleme ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik biçimde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolüne metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir. Beden eğitimi ve sporun, ferdin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu,

bu yüzden de eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir gerçektir (Sönmez ve Sunay, 2001).

Geniş anlamda öğretim programı, okul tarafından öğrencilere kazandırılmak istenen yaşantıların tümünü ifade eder. Beden eğitimi ve sporla öğrenciler kişilik, karakter, duygusal, zihinsel, sosyal, bireysel ve toplumsal birçok değer kazanmaktadırlar. Öğretim programı içerisinde yer alan beden eğitimi ve spor dersleri, kazandırılmak istenen yaşantılar için bir araçtır. Beden eğitimi, genel eğitimin bir parçasıdır. Genel eğitimin hedeflerine ulaşmaya katkıda bulunur. Günümüzde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan yeni nesillerin temel kaynağı olan insana, fikren ve bedenen sağlık kazandıran bir faaliyet planı olarak kabul edilmektedir. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerini insan hayatında vazgeçilmez bir alışkanlık haline getirmek gerekmektedir (Çöndü, 1999). Eğitimin işlevi, toplum üzerinde değişen ve gelişen teknolojinin oluşturduğu etkiye karşı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bilindiği gibi nitelikli insan gücü de fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı gerektirir. Bu da beden eğitimi ve sporun temelini oluşturan çok yönlü hareket çeşitlerini ve prensiplerini içeren beden eğitimi ve spor eğitimiyle kazanılır.

Nitekim beden eğitimi ve spor, insanlık tarihinin her döneminde görülen uygulamaları ile gelişmiş ve günümüzde her düzeyde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Sunay ve Gündüz, 2001). Sporun, fizyolojik ve psiko-sosyal yönlerden bireyin uyumlu ve dengeli gelişiminde büyük katkısı olduğu bilinmektedir. Spor eğitimi, çocuğun çevresiyle uyumlu bir birey olmasını sağlar. Bu konuda bir örnek vermek gerekirse; Fransa'da beden eğitimi faaliyetlerine çok az yer veren alışlagelmiş okul devresini bitiren çocuklara oranla, öğleden önce genel kültüre, öğleden sonra spor ve el işleri faaliyetlerine ayıran okul devresinden geçenlerde çok önemli farklılıklar gözlenmiştir. İkinci tür eğitim uygulamasında, çocukların daha hızlı büyüdükleri, nabızlarının daha ağır attığı, beceri, koordinasyon ve motorsal gelişimlerinin daha iyi olduğu ve bu çocukların ortak hayat

kurallarına uymaya daha çok eğilim gösterdikleri, hareketli, dengeli ve açık olmakla birlikte, aile ve eğitim çevresiyle çok daha iyi kaynaşabildikleri gözlenmiştir (Çolakoğlu, 1986).

Bedensel gelişme ile zihinsel, sosyal, duygusal gelişme arasında önemli bir bağlantı vardır. İlk çocukluk çağında motor faaliyetlerinde bulunmayan çocuk, hiddet ve korkuya kapılacak, bu hususta gelişmiş olan çocuk ise, rahatça faaliyette bulunacaktır. Keza duygusal durumları, bedensel gelişmelerini etkileyecektir. Eğitim faaliyetlerinde bu bağlantıların göz önünde bulundurulması gerekir. Çocuğun bedensel sağlığı ve gelişimi için yapılan yatırım aynı zamanda sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimi için yapılan bir yatırımdır (Tylar, 1966). Çok geniş bir uygulama alanı olan eğitim kavramı içerisinde, beden eğitiminin çok ayrı ve özel bir yeri vardır. Çünkü beden eğitimi, organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı olarak tüm kişiliğin eğitimidir (Ulus, 1989). Genel eğitimin sistem ve metotlarına paralel olarak insanın fiziki ve fikri nitelikleri ile kendine güveni geliştirmek, sağlıklı, güçlü olma, dengeli bir kişilik, iyi ahlak, fazilet değerleri kazanmanın yanında kültürleşme ve kişiyi topluma kazandırma eğitimidir. Bu yönüyle çok büyük önem kazanan beden eğitimi ve spor faaliyetleri, genel eğitimle bir bütünlük içerisinde (Wilgoosse, 1984).

Eğitim, bireyleri ortak hayatın benzerliklerinden haberdar ederek, bireylere yeterli bir yeknesaklık kazandırmaktadır. Spor eğitimi de, bireyleri ortak hayatın, benzerliklerine yöneltmesi bakımından önem taşımaktadır. Aslında, eğitimin gayesi, bireyleri çevresiyle uyumlu hale getirmektir. Aynı zamanda spor bir zekâ ve ihtimal oyunudur. İşte, spor eğitiminin de amacı faaliyetleri yoluyla çocuğun hem fiziki, hem psikolojik gelişmelerini sağlaması, sosyal hayatta hazır ve yaratıcı kılmak amacına dönüktür (Erkal, 1982). Bir sosyal olay olarak spor, eğitim kapsamı içinde düşünüldüğüne göre, eğitimin ekonomik kalkınmasından söz ederken, spor için ayrılan kaynakların ve faaliyetlerin de aynı görevi yerine getirebileceğini belirtebiliriz. Bunun yanı sıra, çeşitli alternatifler arasında spor eğitimine kaynak tahsisi, insan unsuruna yapılmış bir yatırım şeklinde düşünülebilir. Spor

eğitimi de diğer eğitim Őekilleri gibi bireye hem statü sağlamakta, hem de gelir seviyesini yükseltebilmektedir. Spor; okul tarafından öğrencilerin görevlendirildiği, toplumsallaŐtırdıđı ve olgunlaŐtırdıđı, bir eylemdir. Spor, okullarda öğrencilere sunulabilir veya idrak ettirilebilir. Bununla beraber pek çok çocuk için spor, kültürel etkinlik aşıısından zenginliği ifade eder ki bu okullarında kabul edip kendi amaçları doğrultusunda kullandıkları bir özelliktir. Bu da toplumsal eylem biçimidir (Walker, 1987).

Beden eğitimi ile genel eğitim arasındaki ilişki ve benzerlikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

a. Genel eğitimin amaçları ile beden eğitiminin amaçları arasında paralellik vardır. b. Beden eğitimi, genel eğitiminin amaçlarını gerçekteŐtirmede güçlü kaynaklara sahiptir. c. Kas faaliyetleri ve hareketler yolu ile kişilik eğitimi sağlanmasında, genel eğitime katkısı büyüktür (Özmen, 1997).

Beden eğitimi ve spor dersinin tarihçesi. Beden eğitiminin ders olarak yer aldığı kurumlar Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Saray Eğitimi (Enderun Mektebi) kurumlarıdır. Saray mektebi olan Enderun'da talim olarak yapılıp II. Mahmut zamanında müzik ve beden eğitimi akademi Őekline gelerek binicilik, güreŐ, atlama, cirit, okçuluk gibi talimler yapılmıştır (Akkutay, 1984). Askerî kurumlarda beden eğitimi ve spor, acemioğlan ve canbazhanelerde askerî talim olarak yapılırdı. Osmanlı devletinde tekkelerden bazıları spor tekkeleri olarak kullanılırdı. Spor tekkeleri kişi ve toplumun çıkarlarının eşit olduğunu kabul ederler, manevî tatmine yönelir ve mensuplarını koruyarak bir sosyal güvenlik vazifesi görürler (Bilge, 1989). Beden eğitimi dersleri öncelikle 1859 yılında, Harbiye'nin Paris'teki Őubesi olan Mekteb-i Osmanî'nin ders programında yer almış, askeri talimlerin esasını oluşturmuştur. Bu derslerle öğrencilerin geliŐip güçlenmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 1981).

Tanzimat döneminde sosyal derslerin okul programlarına girmesiyle beden eğitimi dersi de programlarda yer almış ve 1863 yılında ilk yenileŐme hareketleri döneminde aşıılan

askeri okullardan Harbiye ve Askeri idadilere lüzumlu alet ve tesisler yaptırılmak suretiyle cimmastik dersi konmuştur (Unat, 1964). Askeri okullarda Eskrim gibi mesleğe uygun sporlar da yaptırılıyordu. Meşrutiyetin ilanından on yıl kadar önceki tarihlerde Aşiret mektebinde, Mühendishanede, Topçu İdadi'si ile Mülkiye'de, İzmir İdadisi'nde, İstanbul'daki bir kısım idadilerde talebeye cimmastik yaptırılmaya başlanmıştır (İşler, 2001).

Beden eğitimi dersi için ilk kitap olan 'Risale-i Cimmastik' Miralay Mustafa Hami Bey tarafından tercüme edilerek yayımlanmış, böylelikle orduda ve askeri okullarda Avrupa tarzındaki beden eğitimi dersleri başlamıştır. B.E. derslerine antrenman ve spor, cimmastik adı altında önce Galatasaray Lisesi'nde başlanmış, daha sonra Bahriye Mektebi ve Darüşşafaka' da 1868 yılında uygulamaya geçilmiştir. Selim Sırrı Tarcan'ın Maarif Mektepleri Müfettişliği Umumiliği'ne atanması, ülkemiz okullarında B.E. çalışmalarının bilimsel ve metodik biçimde girişinin başlangıcı olmuştur (Aslan, 1979).

B.E. dersi 1910 yılında liselerin birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında haftada iki saat olarak; 1911 yılında, beş ve yedi yıllık idadilerin ders programlarında bir saat olarak, 1912 yılında Galatasaray Lisesi'nin (Mekteb-i Sultani) programında "Terbiye-i Bedeniye" adı ile 6. sınıfta haftada ikişer saat yer almıştır (Yücel, 1938). Ayrıca sabah ve akşamları okul yönetimince belirlenmiş, haftanın iki veya üç gününde beden eğitimi ve okul oyunları yanı sıra atış talimleri yer almıştır. 1919 yılında Sultaniler'de arabi ve ecnebi eğitim programlarının yanı sıra 6, 7, 8. sınıflarda haftada bir saat olarak yer alan B.E. dersi 9. sınıfta yer almamıştır (Ayas, 1948).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra Atatürk, beden eğitimi ve spor faaliyetlerini milli eğitimin temel unsuru saymıştır. "Cumhuriyet; fikren, ilmen, fen ve bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir, her çeşit spor faaliyetlerini, Türk gençliğinin milli terbiyesinin bir unsurundan saymak gerekmektedir. Türk gençliğinin spor bakımından da milli heyecan içinde itina ile

yetiştirilmesi önemli tutulmalıdır” demiştir (Maarif Vekâleti, 1939). 1924 yılında Cumhuriyet döneminin ilk programı hazırlanmıştır. Bu programa eskiden okutulan derslere az sayıda ders ilave edilmiş, bazı dersler değiştirilmiş bununla birlikte bazı ders konuları da Cumhuriyet yönetimine uyarlanmıştır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1935 yılında gençlerin yetiştirilmesinde çok önde bir yer tutan cimmastik, izcilik ve spor ile memleket çocuklarının daha okul sıralarında iken yarın yurdu koruma yolunda üstlerine alacakları kutlu yükümlülüğe hazırlayan askerliğe alıştırma dersleri gibi doğrudan doğruya ihtisasa dayanan bir yerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunmasının gerekli olduğu kanaati ile 2287 sayılı kanunda değişikliğe gidilmiş 2773 sayılı kanunun 1. maddesiyle bazı birimlerle birlikte bazı teşkilatlara Beden Terbiyesi ve İzcilik Müdürlüğü adıyla bir ünite eklenmiştir. Daha sonra 1938 yılında Batı ülkelerinde sporun sevk ve idaresinde ortaya çıkan fikir ve hareketler, sporun tıpkı eğitim ve sağlık işleri gibi bir devlet işi olarak ele alınması gereğini ortaya koymuştur. Bununla beraber batı ülkelerinin birçoğuna nazaran sporda olan geriliğimizin kısa bir zamanda giderilmesi için sporda kuvvetli bir otorite ve disiplin kurmak gereklidir denilerek tüm spor işlerini düzenleyen 3550 sayılı kanun yürürlüğe konmuştur.

Okullardaki B.E. ve spor faaliyetleri ülkenin genel spor politikası ve uygulamaları içerisinde önemli bir yere sahip olduğu gibi bu politika ve uygulamalarla iç içe olmuş o zaman da bundan etkilenmiştir. Etkilenmeye de devam etmektedir. Bütün vatandaşların spor yaparak gelişmelerini ve aynı zamanda sağlıklı yaşamalarını sağlamak üzere Başbakanlığa bağlı olarak 1938 yılında kurulmuş olan Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü günün ihtiyaçlarına göre yeniden teşkilatlandı. 1942’de M.E.B’lığına, 1960’ta Başbakan’lığa, 1969’da G.S.B’lığına, 1989 da tekrar Başbakan’lığa bağlanarak birçok defa otorite değiştirmiştir (İşler, 2001). 1950’lerin sonlarına doğru yurt dışında başlatılan program geliştirme çalışmalarından oldukça etkilenilmiştir. Nitekim 1962 yılında toplanan VII. Milli

Eđitim Őurasında alınan ve aŐađıda belirtilen kararlar bu sűrecin űlkemizdeki etkilerini gűstermektedir:

- Eđitim programları gűnűn gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak dűzenlenmelidir.
- Geliştirilen bu programlara uygun ders kitapları ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.
- Őđretmenler yeni programların gereklerine uygun olarak yetiŐtirilmelidir.
- Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programı, komisyonlarca incelenip deđerlendirildikten sonra çeŐitli bűlgelerde iki yıl sűreyle denenmelidir.
- Deneme programları geliŐtirilerek bűtűn yurt çapında uygulanmalıdır (Demirel, 2000).

Temel eđitim okullarında verilen “kesintisiz ve zorunlu eđitim” gűrevi, aynı zamanda “kesintisiz ve zorunlu beden eđitimi” anlayıŐını da beraberinde getirmektedir. Temel eđitim okullarında beden eđitimi ve spor etkinlikleri sekiz yıllık bir sűreyi kapsamaktadır. Temel eđitimin birinci kademesinde őđretime baŐlanmakta ve geliŐim periyodu eđitim sűresince devam etmektedir. Temel eđitimin ilk beŐ yılında çocuklar vűcutlarının parçalarını kullanmayı ve önemli hareket őrneklerini ayırt etmeyi ve mekanik prensipleri őđrenmeyi, kurallara gűre davranmayı denge ve zamanı, alanı kullanma gibi tecrűbeleri kazanabilirler.

Temel eğitimin birinci kademesinde beden eğitimi programı baŐarılı olduğu takdirde çocuklar, temel eğitimin ikinci kademesinde geleceğe dűnűk planlanan hareket aktivitelerinde yer alan becerileri kazanabilirler. Temel eğitimden sonra bir űst őđretim kademesi olan ortaőđretimde, temel eğitimde uygulanan Beden Eđitimi dersi őđretim programlarının gerektiği gibi uygulandığı varsayılmakta ve program bunun űzerine kurulmaktadır (Yaylacı, 1998). Son yirmi yıl içinde programda bazı değeriklikler yapılmıŐ olmasına rağmen, sporda daha iyi sonuçlar alabilme arayıŐı içine girilmiŐtir. Bunun okullarda baŐlatılacak çalıŐmalarla geliŐebileceđine inanılarak haftalık beden eğitimi ders saatlerinde bazı değerikliklere gidilmiŐ ancak okullarda gerekli uygulama aynen bırakılmıŐtır. 1997-1998 őđretim yılında Milli

Eğitim Bakanlığı Temel eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.09.1997 tarih ve 143 sayılı kararı ile okullara gönderilen talimatta, haftalık ders dağılım çizelgesinde ders saatleri değişikliğe uğramıştır. Buna göre temel eğitim okullarının birinci kademesinde beden eğitimi ders saatleri 2, ikinci kademe ise bir saate indirilmiştir. Ayrıca ikinci kademe seçmeli ders olarak “spor etkinlikleri” adıyla ek bir ders ilave edilmiştir (Yaylacı, 1998). 2006 yılında ise programda köklü bir değişiklik yapılmıştır. Beden eğitimi programı, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici, fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2007).

Program yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırır. Yeni öğrenmeler öğrenenin önceki yaşantılara dayanır. Buna göre öğrenme için toplumsal etkileşim gereklidir ve anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde öğretme-öğrenme ortamlarını katılımcı ve etkili hâle getirmek gerekmektedir. Bu durumda her öğrenci etkinliğe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, istek, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine özgü olduğundan, öğrenme yolları da buna göre farklılık göstermelidir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin kendilerine özgün bilgi yapıları, kendilerinin oluşturacakları yaşantılar şeklinde düzenlenmeli ve bu yaşantılar yoluyla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler (öğrenmeler) dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.

- Anlamalı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır (Yurdakul, 2005).

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 12/04/2013 tarihli ve 43769797/101.01/589507 sayılı yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülen Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2013–2014 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere kabulü, Söz konusu öğretim programına göre; sadece öğretmenlerin kullanması amacıyla ilgili Genel Müdürlük tarafından uygulama kılavuz kitabının hazırlanması, Kurulumuzun 28/08/2006 tarihli ve 349 sayılı kararı ile kabul edilen Temel eğitim Beden Eğitimi (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programının, 2013–2014 Öğretim Yılından itibaren ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ile ilkokul 1 ve 2. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programının temel amacı, Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Amaçları esas alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır.

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimine ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede

önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde Beden Eğitimi ve Spor dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrenciler, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal düşünme becerilerini de geliştirebilmelidirler.

Beden eğitimi ve spor dersinin önemi. Çocuğun büyüme ve beden gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere rastlayan temel eğitim, eğitim bakımından çok fazla önem taşıdığı gibi fizyolojik gelişim devrelerini de etkilemekte ve çocuğun hem bedensel gelişiminde hem de sosyal yaşantısında çok önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Boztepe,1993). Çocuğun eğitiminde aileden sonra ikinci derecede sorumlu kurum temel eğitim okulları olmaktadır. Bu kurumların amacı, temel eğitim programında yer alan dersler ve diğer eğitici etkinliklerle çocuğun bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Temel eğitim çağı için oyun ve oyun yapısında düzenlenmiş ve gelecekte yapılacak spor türlerine hazırlayıcı alıştırmaların son derece önemli olduğu belirtilmiştir (Koç ve Çobanoğlu, 1993). Modern eğitim anlayışı çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde gençlerin zihni gelişmesinin olduğu kadar bedeni ve ruhi gelişimlerinin de sağlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin zihin ve bedenlerinin en yüksek gelişim göstermesi için beden eğitimi derslerine ihtiyaçları vardır. Beden eğitimi dersi ile öğrencinin bedenini en verimli ve etkili biçimde nasıl kullanabileceği öğretilmekte, doğru hareket etmesini, zihinsel ve duygusal açıdan olumlu gelişimine katkıda bulunması sağlanmaktadır (Tekin ve ark, 2005). İnsanın yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar, bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır.

Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Başaran, 1991). Hareket ise, bir bütün olarak gelişmenin topluma en iyi bir biçimde uyum sağlayabilmenin merkezi konumundadır. Duyu organları yoluyla algı ve düşünceleri, düşünceler de kasları kullanarak vücudu harekete geçirmektedir. Bu bütünlük

ve ilişki içerisinde kaslar duygu ve düşüncelerden, başka bir anlatımla psikolojik yapıdan, psikolojik yapı da kaslardan etkilenmektedir. Bu etkileşim, iletişim ve döngü yaşam boyu devam etmektedir.

Tüm bu verilere bağlı olarak, spor yapmaya yönelik hareket etme yeteneğinin geliştirilmesi çocuğun genel gelişimine en büyük katkıyı sağlayabilmektedir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997). Bunun yanı sıra kimi araştırmalar çocuklardaki hareket gereksiniminin genç ve erişkinlerdekinin birkaç katı olduğunu, özellikle temel eğitim çağındaki çocukların derslerde oturarak hareketsiz kalma zorunluluğunun onlarda fiziksel ve psikolojik bir yük oluşturduğu, bu yükün ancak oyun ve spor gibi etkinliklere katılarak, giderilebileceği ifade edilmektedir (Özmen, 1997). Beden eğitiminin birinci derecede katkısı bedensel gelişim üzerine olmaktadır. Ancak bu, beden eğitimi dersinin sadece bedensel gelişimi sağladığı şeklinde anlaşılmalıdır. Genel eğitim kapsamında ele alınması gereken çocuğun lokomotor, manipülatif ve denge hareket yeteneklerini geliştirmesinin yanında, çocuğun fiziksel uygunluk, algısal-motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ve serbest zamanı olumlu ve iyi yönde kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına büyük katkılar sağlar.

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir işleve sahip olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim yönünden de olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu etkinlikler, yaratıcılık, liderlik gibi yetenekleri işlevsel hale getirmekte; mücadeleci, azimli, uyumlu, üretken, kararlı, birbirine saygılı ve anlayışlı olma, kurallara uyma, işbirliği yapma, bağımsız davranma, kendini disipline etme, çalışkan ve gayretli olma gibi kişilik özelliklerini geliştirmektedir. Temel eğitim çağı sosyal becerilerin de en çok geliştiği ve değiştiği yıllardır. Çocuklar temel eğitime değişik sosyal beceri ve deneyimlerle gelirler. Çocuklar beden eğitimi derslerindeki etkinliklerle arkadaşlık, beraber çalışma, kişiye ve gruba

uyuma, karşılıklı sevgi ve saygı v.b. sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayacak, duygularını serbestçe ortaya koyacak bir ortam bulurlar.

Araştırmalar, çocukluktaki katılımların yetişkinlikteki girişkenlikte çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Nichols, 1990). Beden eğitimi dersi, çocukların kendi istekleriyle etkinliklere en çok katılımını sağlayan, bu katılımlarından dolayı kendilerine zevk ve güven veren bir derstir. Çocuklar zevk aldıkları, başarılı oldukları beden eğitimi faaliyetleri ile başarının tadını alırlar daha başarılı olmak, bir şeyler yapmak için cesaretlenirler (Turner ve ark, 1971). Temel eğitim okullarında hareket ihtiyacı, anlatma ve anlama isteğinin bir parçasıdır. Hareket yapmaksızın çocuğun anlayış ve düşüncelerini, yeteneklerini serbest bir şekilde geliştirmesi beklenemez. Çeşitli beceri ve alışkanlıkların temel eğitim çağında kazandırılabilmesi gereğinden hareket ederek; çocuklarımızın bir bütün olarak sağlıklı yetiştirilmesi, oyun ihtiyaçlarının giderilmesi, duygularını serbestçe ortaya koyabilecekleri, paylaşım ve işbirliği yapma duygusu geliştirebilecekleri temel ders beden eğitimi dersidir (Nichols, 1990). Beden eğitimi derslerinde öğrenciler; sağlıklı ve mutlu yaşayabilmek ve verimli olabilmeyi öğrenir; boş zamanlarını değerlendirme, dinlenme, ruh sağlığı ile ilgili beceri ve alışkanlıkları kazanırlar. Günümüzde beden eğitiminin amacı, sadece beden eğitimi değil, zihin ve vücudun birlikte gelişimine katkıda bulunmaktır. Duyuşsal ve sosyal yön ise yadsınmamaktadır (Yavaş ve İlhan, 1997). Yani, beden eğitimi ve spor derslerinde bireyin bütünsel gelişimi dikkate alınmalıdır. Beden eğitimi öğretmenin bireyin bu bütünsel gelişimine katkıda bulunabilmesi için devrimsel beceriler, pedagoji, bilimsel yöntem, fen-sağlık-hareket bilimleri ve sosyal-insan bilimleri konusunda bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir (Demirhan, 2001). Temel eğitimin birinci kademesinde daha ziyade birlik ve beraberliği, grup ve toplum şuurunu, dayanışmayı oluşturan bir spor anlayışı uygulamak gerekir. Temel eğitimin ikinci kademesi ise uzun vadede çocuklarda toplumsal başarı şuurunu yerleştirmeyi, giderek rekabetçi bir eğitim ve çalışma hayatına hazırlığı sağlamayı

amaçladığından, bu kademedekiler için düzenlenen spor programlarında nispeten de olsa yarışmacı niteliğin tatbiki gerekir. Spor ve buna bağlı hareket eğitimi, kişinin içerisinde yaşadığı toplumun çok değişik boyutlarını, hareket yolu ile ele alan bir önemli sosyal olgu olarak yer almaktadır (Yamaner, 2001).

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimi ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde beden eğitimi ve spor dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirebilmesi de önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlık için fiziksel aktivite önerilerine göre; 5-17 yaş arasındaki çocukların kas ve kemiklerin güçlendirilmesi için günde en az 60 dk süreyle, haftada en az 3 defa yoğun fiziksel aktiviteye katılmaları gerekmektedir (World Health Organization [WHO], 2010). Beden eğitimine ayrılan öğretim süresine dair önerilerin olduğu ülkelerin büyük çoğunluğuna bakıldığında, toplam öğretim süresine karşın beden eğitimine ayrılan pay açısından düşünüldüğünde bu oran temel eğitimde ortaöğretime nazaran daha yüksektir. Ülkelerin yarısında temel eğitim kademesinde zorunlu beden eğitiminin payı toplam öğretim süresinin yaklaşık %9-10'nu oluşturur. Macaristan, Slovenya ve Hırvatistan'da bu oran %15'e ulaşırken, İrlanda'da sadece %4 oranındadır. Ortaöğretimde ülkelerin büyük bir çoğunluğunda beden eğitimi için önerilen asgari öğretim süresi tüm öğretim süresinin yaklaşık %6-8'ini oluşturmaktadır. Fransa beden eğitimine ayrılan toplam öğretim süresinin %14'üyle öne çıkarken, İspanya, Malta ve Türkiye'de bu oran sadece %3-4'tür (Avrupa Komisyonu, 2013). Ülkemizde ortaokullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri, "beden eğitimi ve spor" dersi adıyla yürütülmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.06.2013 tarih ve 56 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilen ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı”na göre “beden eğitimi ve spor” dersleri haftada 2 saat zorunlu ders olarak yürütülmektedir. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amacı, öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri; aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte yaşam becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır. Beden eğitimi ve spor dersinin genel yapısında yer alan “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” iki temel öğrenme alanıyla öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlığı geliştirmelerine ve bu alışkanlığı geliştirmede kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Diğer bir önemli boyut da öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmek için oluşturulan eğitim fırsatlarını kendini tanıma, bireysel ve sosyal sorumluluk, adil oyun, grupta çalışma, iletişim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme gibi beceriler sayılabilir (MEB, 2013).

Beden eğitimi ve spor dersini alarak ortaokuldan mezun olan öğrencilerin aşağıdaki program çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir:

- Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
- Hareket kavramlarını ve ilkelerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Hareket stratejilerini ve taktiklerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Sağlıklı yaşamla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarını ve ilkelerini açıklar.
- Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikimimizi ve değerlerimizi kavrar.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla öz-yönetim becerilerini geliştirir.

- Beden eğitimi ve spor yoluyla sosyal becerilerini geliştirir.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla düşünme becerilerini geliştirir (MEB, 2013).

Beden eğitiminin gelişim alanlarıyla ilişkisi. Vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma olarak açıklanır. Beden terbiyesi; tüm eğitim sürecinin, ferdin istemli ve amaçlı hareket kabiliyetlerinin gelişimi, onların yararlı kılınması ile ilgili bir parçasıdır ve ferdin zihinsel, duygusal ve toplumsal tepkilerini doğrudan etkilemektedir (Erkal, Güven ve Ayan, 1998). Beden eğitiminde hedef, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşlıları veya öğretmeniyle birlikte etkinliklere fiziksel ve eylemsel katılımı olarak açıklanmaktadır (Grineski, 1996). Demirhan (1997) okul öncesi çağdan okul kariyerinin bitimine kadar ki dönemde insanın fiziksel gelişimine eğitimsel olarak yaklaşma durumu için beden eğitimi tanımını yapmaktadır (Komisyon, 2011). Darst ve Pangrazi (2006)“ya göre beden eğitimi bir öğrenme sürecidir ve ilgilerin, tutumların ya da becerilerin bir kişiden diğerine geçmesidir. Kısacası egzersiz, spor, oyun, dans, su aktiviteleri, doğa ve macera aktiviteleri gibi bedensel etkinliklerle ilgili davranışları, tutumları ve bilgiyi geliştirmeyi temel almaktadır (Çelen, 2012).

Beden eğitimi çocukları psikolojik, fiziksel ve fizyolojik olarak aktif hale getirmektedir. Karakter inşası, kabalığı azaltma, grup birlik ve dayanışması temelinde hizmet etme gibi kavramların gelişmesine yardımcı olmakta, gençlere takım çalışması, öz disiplin, sportmenlik, liderlik ve sosyalleşmeyi öğretmektedir. Düzenli fiziksel aktivite çok sayıda sağlıklı ve bilişsel fonksiyon sağlamaktadır (Ajay, 2011). Okul çağındaki çocukların günlük 60 dakika veya daha fazla fiziksel aktivitede bulunmasını öneren Minnesota Sağlık Birimi, düzenli aktivitelerin çocukların normal büyümesini, sağlıklı kemik, kas ve eklemlerin inşasını, sürekliliği ile de gelişimini sağladığını belirtmektedir. Yine fiziksel aktivite diyabet, kalp rahatsızlıkları ve obezite riskini azaltırken psikolojik iyi oluşu desteklemektedir. Ülkelerin eğitim kurumlarında günlük kaliteli beden eğitimi, öğrencilerin kapsamlı ve çok yönlü

eğitimi, programlarda önemli bir yere sahiptir ve yaşam boyu sağlığı ve iyi oluşu olumlu bir şekilde etkileyeceği anlamına gelmektedir.

Uygun beden eğitimi programı fiziksel aktiviteye sağlıklı bir yaşam tarzının parçası olarak bir ömür boyu bağlılığı teşvik etmektedir. Son olarak beden eğitiminin temel alındığı okul sağlık programları sayesinde yıllardır bir tehdit unsuru olan kardiovasküler rahatsızlıklar ve giderek büyüyen Obezite salgınının tersine çevrilmesi ve diğer önlem çabalarının artırılmasını. Beden eğitimi fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi vb. gibi yaşamın hemen her alanında insana katkısı olan sağlıklı ve düzenli hayatın en büyük destekçisi konumundadır. Bu katkıları daha iyi anlayabilmemiz için beden eğitimi ve diğer alanlar arasındaki ilişkilere göz atmanın faydalı olacağı düşünölmektedir.

Beden eğitiminin bilişsel gelişim ile ilişkisi. Beden eğitimi, etkinlikler yoluyla yaparak öğrenme dolayısıyla algılama, düşünme, akıl yürütme ve kıyaslama gibi öğrenme için gerekli temel kavramların gelişmesini sağlamaktadır (Komisyon, 2011). Başka bir tanıma göre ise kişinin dünyayı keşfetmesi, gerekli bilgileri edinmesi, merak duygusunu tatmin etmesi, mantık yürütme, seçim yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, dikkatini toplama ve kendini bir amaca yöneltme spor (Çelik ve Şahin, 2013) yani beden eğitimi etkinlikleri sayesinde gerçekleşmektedir. Öğrenme ve motor becerilerin uyum süreci beden eğitiminin önemli bir diğer işlevidir. Bu konuda Chomitz vd. (2009) motor ve zihin performansı arasındaki ilişkinin gelişimin ilk evrelerinde oldukça güçlü olduğunu, bir beden eğitimi programının çocukların akademik başarıları üzerinde derin sonuçlar sağlayan gelişimsel olarak uygun çok çeşitli aktivite ve deneyimler sunduğunu belirtmektedirler (Philip, 2009).

Güdülenmişlik düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık,

yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Demir ve Arı, 2013). Araştırmalar günlük beden eğitimi aktivitesinde yer alan çocukların, akranları olan ancak beden eğitimi aktivitelerinde yer alamayan çocuklara göre daha üstün motor uygunluk, akademik performans ve okula karşı tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Naspe, 2001).

Beden eğitiminin yararlarının fiziksel uygunluğunun da ötesinde olduğunu savunan bazı araştırmalar beden eğitimi etkinlikleri sırasında öğrencilerin akademik performansı ve bilişsel yeteneğinde artışlara, temel konular ve standartlaştırılmış test puanları notlarına göre aerobik fitness ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişkiye rastlanmaktadır. Etkinlik, öğretim programlarında belirlenen kazanımları gerçekleştirmeye yönelik, öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılan çeşitli eğitsel çalışmalardır (Demir ve ark. 2014). İlave olarak sınıf ortamında beden eğitimi etkinlikleri ile vakit geçiren çocukların beden eğitimi ortamında bulunmayan çocuklardan akademik olarak daha kötü olmadıkları ayrıca; beden eğitiminin bütün kullanımı, uykusuzluk, depresyon ve anksiyete üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (ACS, 2008).

Beden eğitiminin sosyal ve duyuşsal gelişim ile ilişkisi. Beden eğitimi diğer alanları olduğu gibi sosyal, duyuşsal alandaki gelişmeleri de olumlu yönde etkilemektedir. İnsan yaşamının her alanında kendini gösteren sosyal, kültürel, duyuşsal vb. birçok niteliğin gelişmesi beden eğitiminin temel görevleri arasındadır. Aracı (1999)'a göre her beden eğitimi etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içermektedir. Bu etkinliklere katılan birey hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme olanağı bulmaktadır.

Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlamakta ve bunları kontrol etmesini öğrenmektedir (Komisyon, 2011). Yine beden eğitimi öğretim deneyimleri problem çözme, kendini ifade etme ve çatışma çözümünde eşsiz fırsatlar sunmaktadır.

Morgan ve Hansen, (2007) fiziksel olarak aktif olmanın benlik saygısı, özgüven, fiziksel görünüm ve kaygı düzeylerini düşürürken akademik performansı arttırdığını iddia etmektedir (Philip, 2009). Beden eğitimi, ahlak ve kişiliğin gelişimi, liderlik eğitimi, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı, yenme ve yenilme duygularını olgunlukla karşılama, işbirliği ve yardımlaşma gibi davranışların kazanılmasında bireye yardımcı olmaktadır. İlâveten bireyin kendine uyum sağlamasına bir başka deyişle kendini kabul etmesine, daha sonra gruba uyarak sosyal bir çevre kazanmasına, kendini gerçekleştirmesine, sosyal sorumluluk almasına, saldırgan davranışlar yerine yararlı işler yaparak topluma faydalı birer vatandaş olmasına katkıda bulunmaktadır (Kalemoğlu, 2011). Ayrıca Amerikan Spor ve Beden Eğitimi Derneğine (NASPE) göre fiziksel yeterlilik özsaygıyı inşa etmektedir. Kaliteli beden eğitim programları da hem yetkinlik hem de motor beceri sergilemekte, güven gelişimini arttırmaktadır. Tutumlar, alışkanlıklar ve algılar fiziksel aktivitede süreklilik için kritik bir ön koşul olmakla beraber uygun düzeyde sağlıklı yapılan spor, iyi oluş hissini ve tesirini arttırmaktadır.

Beden eğitiminin fiziksel ve psikomotor gelişim ile ilişkisi. Beden Eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldığında organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirmekte, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokusu esnekliğini arttırmakta, baskı ve gerginliklere karşı güçlendirmektedir. Kısacası fiziksel uygunluk günlük işlerimizi verimli veya bir spor etkinliğini istendik düzeyde yapabilmek için gereklidir ve hem sağlık ile ilgili hem de beceri ile ilgilidir. Sağlık ve beceri ile ilgili olarak kalp dolaşım sistemi dayanıklılığı, kuvvet, dayanıklılık, esneklik, vücut kompozisyonu, çeviklik, denge, koordinasyon, güç ve sürat belirlenmektedir (Gülüm, 2008). Ayrıca fiziksel gelişime en fazla etki ise becerilerin gelişmesi, kas hareketinde verimliliğin artması dolayısıyla kas güç ve dayanıklılığının artmasında görülmektedir (Erkal, Güven ve Ayan, 1998).

Motor gelişim, beceri performansının giderek artmasını sağlayan sinir kas mekanizmasının olgunlaşma biçimi, psiko-motor gelişim ise fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte beyin omurilik gelişimi sonucu organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanması olarak ifade edilmektedir (Çelik ve Şahin, 2013).

Öğrencilere motor becerileri öğrenme, fiziksel uygunluğu geliştirme ve fiziksel aktivite hakkında fikir sahibi olma konusunda sağladığı olanaklar nedeniyle beden eğitimi, okul müfredatları için eşsiz bir fırsattır. Fiziksel aktiviteden sağlanan fayda hastalık önleme, güvenlik ve yaralanmadan kaçınma, hastalıklı-ölü doğum oranında azalma ve ruh sağlığında yükselmedir. Ayrıca Beden Eğitimi programları öğrencilerin, güvenlik için gerekli bilgi ve becerinin, yaşamdaki fiziksel aktiviteden memnuniyetinin yanı sıra fiziksel aktiviteden kaynaklı bütün yararları öğrendikleri yerlerdir.

Bucher (1989) yavaş öğrenenlerin motor beceride iyi gelişim gösterdiklerinden ilaveten el-göz koordinasyonu, mekânsal farkındalık ve yatay görüntüleme vb. algısal motor beceriler gibi beden eğitimi ile ilgili aktiviteler ile motor gelişim ve performans arasında bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Çoğu öğrenci öğrenme güçlükleri yaşamakta ve bazı durumlarda reçete olarak yararlı sonuçlar ortaya çıkaracak, algı ve hareketi arttıracak aktiviteler yazılmakta, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesini desteklemesi beden eğitiminin temel görevleri arasında görülmektedir.

Açak (1997)'ye göre beden eğitimini, vücudun yapı fonksiyonlarının geliştirilebilmesi, eklem ve kasların kontrolünü ve dengeli gelişimlerini sağlayan, boş zamanları değerlendirmeyi, fizik gücü ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir (Başer, 2009). Fiziksel becerilerin ağırlıkta olduğu davranışları, bir beceriyi taklit etme, bir beceriyi istenilen hassasiyette yapma gibi davranışları kapsamaktadır (Çöndü, 2004).

Beden eğitiminin ahlak, karakter ve değerler eğitim ile ilişkisi. Karakter eğitimi konusu popülerliğini yitirmesinin ardından tekrar toparlanmış ve tartışmacıların son kırk yıldır okul seviyesinin öğrencilerde karakter gelişimini teşvik etmesi fikriyle birlikte yoğunlaştığı özel bir alan haline gelmiştir. Amerikalılar bugünlerde okulların genç bireylerin karakterlerini şekillendirmede ve değerler öğretiminde önemli bir role sahip olduğuna inanmaktadırlar (Jones N, Ryan ve Bohlin, 1999).

Davidson ve Moran-Miller (2005) karakter eğitimi, ahlak gelişimi, yurttaşlık gelişimi ve sosyal gelişimin beden eğitimi ve spor yoluyla ortaya çıkarıldığını belirtmektedirler (Akt.: Pehlivan ve Ada, 2011). Bu durumla ilgili olarak Bailey (1975) spor tercihimizi olduğumuz kişiliklere göre yaptığımızı, sporun karakterimizin ortaya çıktığı aşamalardan birini oluşturduğunu, kişinin nazik, şefkatli, zalim ya da kindar olabileceğini bunun belirleyicisinin karakterimizi kısmen tanımlayıcı derin ahlaki yatkinliklerimiz, değerlerimiz ve kötü alışkanlıklarımız olduğunu ifade etmektedir (Jones, 2005). Tercihler kişinin kendi eğilimleri sonucu aldıkları kararlar olması sebebiyle Arnold (1984) sporun özgürlük ve eşitliği içerdiğini, kuralları olan ve herkes için geçerli olan spora kişilerin kendi istekleri ile girdiklerini bu sayede spor yoluyla sorumluluk ve özsaygı kabulünü oluşturduklarını ifade etmektedir. Ayrıca kişiler spora katılım ile engelleri aşmak, kendi kontrolünü geliştirmek, takım arkadaşları ile işbirliği ve saygı, dürüstlük, dostluk (adil oyun), şefkat gibi erdemlerle davranmayı öğrenirler (Jang, 2013).

Ahlak, insanların bir arada yaşamalarının bir gereği olmakla kalmayıp aynı zamanda bunu temin eden sosyal bir olgudur (Gündüz, 2010). Beden eğitimi içsel motivasyon ve ahlak eğitimi arasında bir ilişki kurarak ahlak eğitiminin gelişimi için benzersiz bir fırsat, beden eğitimi sınıfları ise ahlaki davranışları uygulamak için eşsiz bir ortam sağlamaktadır. Bu durum aslında öğretim ve pratik bilgi edinimi olarak beden eğitiminin amaçlarını algılamının mantıksal sonucudur. Öğrenciler açısından da bu pratik bilgiyi edinip edinmediklerini

bilmeleri için bazı standartlar altında ne yapabileceklerini karşılaştırmaları gerekmektedir. Bu karşılaştırma sürecinde mücadele aktiviteleri öğrencilere rakibe saygı göstermeyi geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir faktördür (Drewe, 2000).

Spor ahlakı araştırmaları, sporun ahlaki boş verme ile anti-sosyal davranışlar arasında olumlu bir etki yarattığını belirlemiştir (Alerding, 2011). Spor ahlakı çocukların spor ortamında davranışlarını şekillendirmek için önemli derecede kritik olmasıyla beraber beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen standartları, beklentileri ve karakterleri de bu ahlakın önemli bir parçasıdır. Jones, (2005) Etkinlik, adalet, işbirliği, çaba, beceri, disiplin ve daha başka birçok dâhili getirilerin beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açlarına göre herhangi bir yapmacık ahlaki ikilemlerle ön plana çıkmaması gerektiğini aksine öğretmenin karakteri; ders, uygulama ve oyun ahlakı ile somutlaması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da elde edilen bulgular sporcu öğrencilerin antrenörlerinin kendi ahlaki karakterlerini samimi ve yapıcı iletişim, iyi model olma, doğruluk ve ilgi arasında iletişim kurarak etkilediklerine inanılmaktadır (Roth, 2013). Bu nedenle gerek beden eğitimi öğretmenleri gerekse antrenörler ahlaki karakterlerin şekillenmesi üzerinde titizlikle durmalı, uygun rol model olarak ahlaki gelişimde olumsuz etki yaratmamaya dikkat etmelidir.

Beden eğitimi ve sporun ya da sportif/fiziksel etkinliğin karakter ve ahlak kavramları dışında etkilediği bir diğer kavram da değer kavramıdır. Değerler ulaşılacak istenen hedef nokta olması önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Çünkü ahlak ve karakter inşa ederken asıl kazandırılmak istenen veya ulaşılacak istenen değerlerdir. Beden eğitiminin pozitif değer inşa etmede önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Öğretmenler bu derslerin meslektaşlarıyla işbirliği yapan, saygı gösteren bireylerin uyum içinde yaşayarak yetiştirilebilmelerini teşvik ettiğini ve spora katılımın istenilen etkiyi yaratmaktan uzak bireycilik, düşmanlarına karşı saygısızlık ve her koşulda zafer kazanma gibi değerlerin asimile olmasına yol açtığını belirtmektedirler (Freire ve Miranda, 2014). Kleiber ve Roberts

(1981)'e göre ise spor takım arkadaşları ile işbirliği müzakere ve ahlaki çatışmalara çözümler sunmayı öğrenmek, adalet, sportmenlik, takım sadakat, takım çalışması, sorumluluk ve itaat gibi erdemleri öğretmek için bir araç olarak kabul edilmektedir (Akt.: Jang, 2013).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. Öğretmenler, tarih öncesi dönemlerde bu mesleği aile üyeleri ya da kabiledede yaşayan büyükler üstlenerek sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın devamını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmişlerdir. Öğretmenlik mesleği gerçek anlamda Fransız devriminden sonra formasyon gerektiren profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Ülkemizde Cumhuriyet yönetiminin ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcanmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. Maddesine göre muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. Maddesinde de “maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik” ifadesi yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelerde yer alan bu ifadelerin anlamı ise; öğretmenliğin, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslek olduğu ve eğitim-öğretim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü olduğudur (Demir ve Arı, 2013). Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kişiyi en üst düzeyde yetiştirmenin, milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmenin öğretmenlerin milli görevi olduğu bilinen bir gerçektir (Yalçın, 1995). Okulu diğer kurumlardan ayıran özellik insan üzerine çalışması ve farklılaştırma yeteneğini öğretmen yoluyla gerçekleştirmesidir (Küçükahmet, 1999). Okulun insan kaynakları; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personeldir. Yetişen kuşaklarını ülkelerine bağlı, bilgili, becerikli, uyanık kişiler olarak kazanabilmesi, öğretmenlerin sosyal statüleri ve nitelikleriyle mümkündür (Kaya, 1989). Eğitimde asıl üretici öğretmendir. Öğretmenin kendi iradesiyle öğrencilerin zihinlerini

etkilemedeki becerisi öğrencilerin görev, emir ve standartları kendi istekleriyle koydukları zaman hissedilmeye başlar (Suhomlinski, 1995).

Öğretim yöntem ve stratejileri boyutunda çağdaş bir öğretmen, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirebilmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir (MEB, 2001). Öğretmen, öğrenci gelişimi boyutunda; öğrenciyi tanıyabilme becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir (MEB, 2001). Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler ve bu özelliklerin önemine değinerek, öğretmenliğe başlarken doğrudan ya da seçimle atama yapıldığını, son yıllarda seçim eğiliminin arttığını, seçim eğiliminin artmasının öğretmen niteliklerini yüksek düzeyde kazanmış bireylerin sisteme dahil edilmek istenmesinden kaynaklandığını belirtmiştir (Demirhan, 2002). Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkelerin gereksinimi olan insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler sorumludur.

Öğretmen bir programa ve hangi dersin öğretimini yapacaksa o alana ait bilgilere sahiptir. Ancak öğretmen sınıf atmosferinde bir taraftan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken diğer yandan da onları etkilemektedir (Küçükahmet, 1999). Beden eğitimi ve spor öğretmenin nitelikleri arasında; konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analizi yapabilme, organizasyon becerisi, iletişim becerisine sahip olma, istekli, karşılıklı ilişki ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip olma, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme, öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilme de

sayılmalıdır (Demirhan, 2006). Beden eğitimi öğretmeni; öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilkelerine bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Beden eğitimi öğretmenleri, yarışmalar sonunda karşılaşılabilecekleri hayal kırıklıklarına karşı sakin ve kendinden emin bir tavır sergilemelidir. Okul takımları ile ilgili yönetim ve toplum baskıları beden eğitimi öğretimini ihmal edecek kadar güçlü duruma gelmemeli ya da kişisel ilgi öğrencilere verilmesi gereken ilginin yerini almamalıdır. Öğrenciler daima güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, gerektiğinde espri yapabilen, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardımsever, sevecen, önyargılı olmayan özelliklere sahip bir öğretmen görmek isterler (Nebioğlu, 2004). Beden eğitimi öğretmeni çalıştığı eğitim kurumunda, öğrencilere beden eğitimi ile ilgili eğitim veren kişidir.

Beden eğitimi öğretmenin başlıca görevleri şu şekildedir:

Beden eğitimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni, bu program çerçevesinde (UMBS, 2012);

- Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma planı hazırlar.
- Kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır.
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarı düzeylerini artırıcı önlemler alır.
- Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur.

- Alanı ile ilgili gelişmeleri izler, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur.
- Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar.
- Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçmelerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır.

Beden eğitimi öğretmenin hem alanı hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklere sahip olması gerekir. Beden eğitimi öğretmeni olmak isteyenlerin (UMBS, 2012);

- Spor yeteneği olan,
- Göz-el ve ayaklarını eşgüdümle kullanabilen,
- Bedence sağlam ve güçlü,
- Spora karşı ilgili ve bu alanda başarılı,
- Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen,
- İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen,
- Dikkatli, işine özen gösteren,
- Mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan,
- İnsanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, hoşgörülü, sabırlı,
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve
- Kendini geliştirmeye istekli, coşkulu, yaratıcı kimseler olmaları gerekir.

Beden eğitimi öğretmeni, genellikle spor salonunda, okulun bahçesinde ve bazen sınıfta görev yapar; görevini genellikle ayakta atlama, sıçrama, koşma, tırmanma gibi hareketler yaparak yürütür. Çalışma ortamı, mevsime göre açık veya kapalı yerlerde, oldukça gürültülüdür (UMBS, 2012).

Beden eğitimi öğretmeni olabilmek için bazı koşullar vardır. Bu koşullar şu şekilde sıralanmıştır (UMBS, 2012);

- Lise veya dengi okul mezunu olmaları ve

- Yükseköğretime Geçiş Sınavında (YGS) herhangi bir puan türünden barajı aşarak başarılı olduktan sonra, ilgili üniversitece yapılacak olan özel yetenek sınavına girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir.

Mesleğin eğitim süresi 4 yıldır. Meslek eğitimi, hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yapılır. Eğitimini başarı ile tamamlayanlara alanı belirten lisans diploması ve “Beden Eğitimi Öğretmeni” unvanı verilir (TTKB, 2006).

Beden eğitimi öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim okulları, ortaokullar, genel liseler, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler, fen liseleri, spor meslek lisesi ve üniversitelerde beden eğitimi öğretmeni olarak çalışabilirler. Beden Eğitimi dersi dışında, spor faaliyetleri ve milli oyunlar, spor ilkyardımları, halk oyunları, spor yönetimi ve organizasyon, spor psikolojisi gibi derslere girerler. MEB yapılan müfettişlik sınavını kazanırlarsa müfettişlik yapabilirler. Beden eğitimi öğretmenleri, çeşitli spor merkezlerinde, aerobik salonlarında, fazla kilolardan kurtulmak için zayıflama egzersizlerinin yapıldığı yerlerde vb. çalışabilirler (UMBS, 2012).

Eğitim Programı

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Program, yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarıdır (TDK, 1998). Her önemli iş gibi eğitim de programlı olarak yapılması gereken işlerdendir. Çünkü toplumların gelecekleri, yeni yetişen neslin eğitimlerine göre şekillenmektedir. Bu sebeple eğitim tesadüfe bırakılamaz, plânlı, düzenli ve kontrollü olmalıdır.

Eğitim alanında; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları kullanılmaktadır. Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamıdır. Eğitim kavramı bu kadar geniş olduğu için eğitim programı da böyle geniş bir alanı içine almaktadır (Varış, 1971).

Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programına dâhildir. Bu anlamda, yönetmelikler, öğretim programları, sosyal kol çalışmaları, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, geziler, yetiştirme kursları, kültürel, sanat vb. çalışmalar eğitim programına girer.

Ertürk (1972) eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Doğan (1975, akt. Korkut 2005) eğitim programını “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı”, Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırmak için yapılan plan olarak tanımlamıştır. Demirel 'e (2001) göre eğitim programı, programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü; Doll (1986) okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, becerilerini ve tavırlarını değiştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan, hem süreç hem de içerik olarak tanımlamıştır. Erden (1998) ve Küçükahmet (2002) göre bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan; Sönmez (2002) ise eğitim programını sürekli değişime ve gelişime açık bir yapı olarak nitelendirmiştir. Buna benzer görüş okul için de dile getirilmiştir; eğitim kurumlarının toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yapılanmaları ve yenilenmeleri gerekmektedir. Öğretim, plânlı, programlı, destekli ve genellikle bir belge ile sonuçlanan eğitim etkinliklerini ifade eder. Öğretim programı da, eğitim programı içinde yer alan ve öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Ders programı; öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlenmesidir. Diğer bir ifade ile ders programı, bir dersin amaç, muhteva, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programıdır (Varış, 1971).

Eğitim programının zellikleri. Günümüzde, eskiden olduğu gibi okullarda her çeşit bilgileri öğretmek yerine, öğrencilere içinde yaşadıkları hayata uyum göstermelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmektedir. Buna bağlı olarak, eğitim programlarında bazı özellikler aranmaktadır.

İyi bir eğitim programında şu özellikler yer almalıdır:

- Eğitim programı işlevsel olmalıdır.
- Esnek olmalıdır.
- Toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır.
- Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır.

Programların temeli “ne? niçin? nasıl? ne zaman? kim? ve ne ile?” sorularının cevapları üzerine kurulur (Büyükkaragöz, 1997; Varış, 1971; Ertürk, 1972; Demirel, 2005; oban, 2007, İşman ve Eskicumali, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Doğan, 1997; Karakaya, 2004; zelik, 1992). Bu soruların cevaplarını, sırasıyla;

- Sosyal evre
- Konu alanı
- Eğitim felsefesi
- Eğitim psikolojisi
- Bireylerde ve eğitim ekonomisinde bulabiliriz.

Bu sebeple, eğitim programlarının dört temeli vardır

1. Felsefi temeller: Her eğitim uygulaması, bir insan anlayışını, insan felsefesini, yani bir dünya görüşünü, bir kültür ve uygarlık anlayışını yansıtır.

2. Psikolojik temeller: Programlar, ğrenme ve gelişim psikolojisinin ilkelerine ve hitap ettiği öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal bakımından gelişmişlik, olgunluk düzeyine uygun olmak ve bireysel farkları dikkate alarak hazırlanmak zorundadır.

3. Ekonomik temeller: Programın ekonomik temelleri iki anlamdadır. Birincisi, eğitim yaşantılarının hangi imkânlarla gerçekleştirileceği ile ilgilidir. Buna göre, programlar hazırlanırken, programın hangi ekonomik imkânlarla yapılacağı dikkate alınmalıdır. Programın ekonomik temelinin ikinci anlamı, eğitilen öğrencilerin, üretime dönük bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması demektir. Buna göre, programların içeriği, bireylere, üretime dönük, geçerli iş ve mesleklere yönelik, davranışlar kazandıracak niteliklerde olmalıdır.

4. Sosyal (toplumsal) temeller: Eğitim; sosyal, toplumsal bir kurumdur. Eğitimin bir görevi de yeni yetişen nesle toplumun kültürünü aktarmaktır. Yetişen kimsenin, toplumun etkin, uyumlu bir üyesi olacağı düşünülerek, toplumun özelliklerini tanıtabilecek programlar hazırlanmalıdır. Ancak, bunun yanında, programların hazırlanmasında, çağdaş, evrensel gelişmeler de programa yansımalıdır.

Variş (1971), program geliştirmenin yapısal boyutları olarak şunları saymıştır: Amaçlar, öğrenci analizi, içerik analizi, öğretim stratejileri, materyal ve araç geliştirme, zamanlama, maliyet ve analizi, sosyal uğraşlar, değerlendirme, geliştirme ve programlarının yenilenmesidir.

Günümüzde genel olarak bir öğretim programında şu unsurlar bulunmaktadır:

- Amaçlar (Kazanımlar)
- İçerik (Konu)
- Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)
- Sınav Durumları (Ölçme ve Değerlendirme)

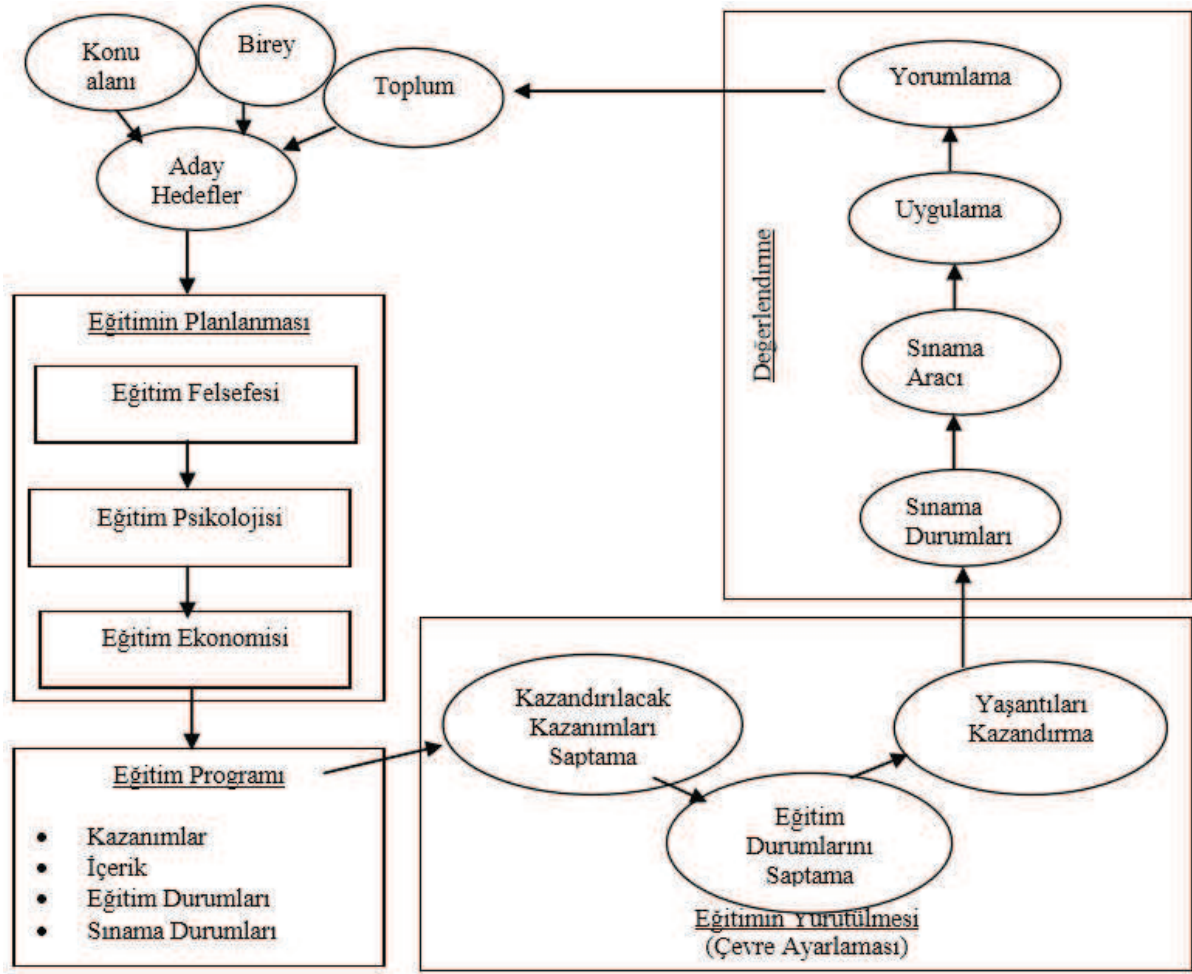
Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim kurumları bireylere toplumun benimsediği eğitim politikaları çerçevesinde istenen davranışları kazandırmak üzere kurulmuştur. Eğitim kurumlarının bu işlevini yerine getirebilmesi, belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan nitelikli programlar ve bu programların uygulamaya konması ile olasıdır. Eğitim sistemleri, uygulandıkları eğitim

programlarının ülkenin kalkınma hedeflerine tutarlılığı ölçüsünde, gelişmelere uyum sağlayacak ve gelişmeleri yönlendirecek bireyleri yetiştirmede başarılı olabilirler. Eğitim programları, yetiştirilecek insan tipinin belirleyicisidir. Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakarak orada yapılan eğitimin niteliği konusunda yordamalar yapılabilir. Toplumun, bilim ve teknolojinin gelişmelerine paralel olarak yetiştireceği insan tipinin özelliklerini yenilemeyen, bir başka programlarını getirmeyen kurum ve ülkeler geçmişe insan yetiştirmeye mahkûmdurlar (Gözütok, 2003).

Program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Marsh ve Willis (2007) ise program geliştirmeyi, eğitim programını etkili ve yararlı şekilde değiştirmeyi, geliştirmeye yönelik kolektif ve amaçlı bir süreç olarak tanımlamıştır. Varış (1971), program geliştirmeyi, düzenlenmiş programın, uygulamada, araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi olarak tanımlamakta ve program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını belirtmektedir. Wiles ve Bondi 'ye (1993) göre ise program geliştirme, koordine edilmiş bir etkinlikler düzeneği yoluyla öğrencilere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması seçeneklerini kapsayan bir süreçtir. Demirel (2005) ise program geliştirmeyi eğitim programının, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde program geliştirme süreci. Eğitimde program geliştirme süreci, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını içine alır. Program geliştirme süreci aşağıda şekil 1 de belirtilen adımlarla gerçekleştirilir (Çilenti, 1991).



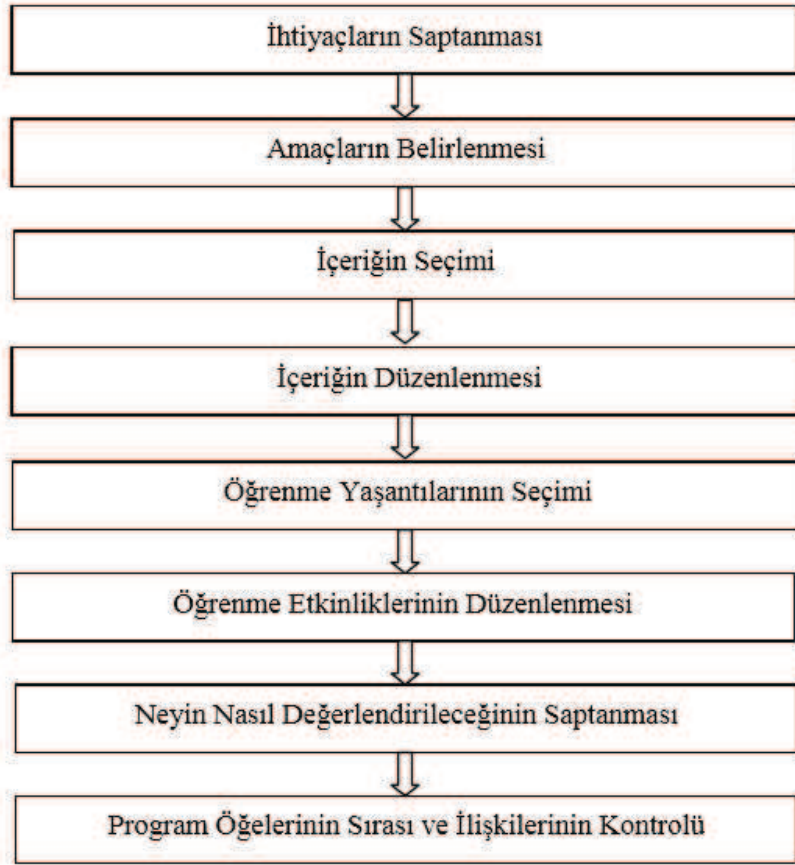
Şekil 1. Program geliştirme süreci.

Program geliştirme sürecinde konu alanı, birey ve toplumun beklentileri ile aday hedefler oluşturulur. Bu aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgecinden geçirilerek eğitim planlaması yapılır ve programının özel hedefleri, kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları oluşturulur. Planlanan eğitim programı uygulanarak öğrencilerin kazanımları kazanmaları ve özel hedeflere ulaşmaları sağlanmaya çalışılır. Daha sonra yapılacak değerlendirme ile özel hedeflerin, kazanımların ve eğitim durumlarının iyi seçilip seçilmediği ve kazanımlara ne derece ulaşıldığı anlaşılacak; böylece de geliştirilen program değerlendirilmiş olacaktır. Bu değerlendirme ile özel hedefler, kazanımlar ve eğitim durumlarından kusurlu olanlar düzeltilecek, yanlış olanlar değiştirilecek

ve böylece program toplumun, bireyin ve konu alanının değişen özelliklerine uyacak şekilde iyileştirilip geliştirilecektir. Program geliştirme sürecinin aşamaları şunlardır:

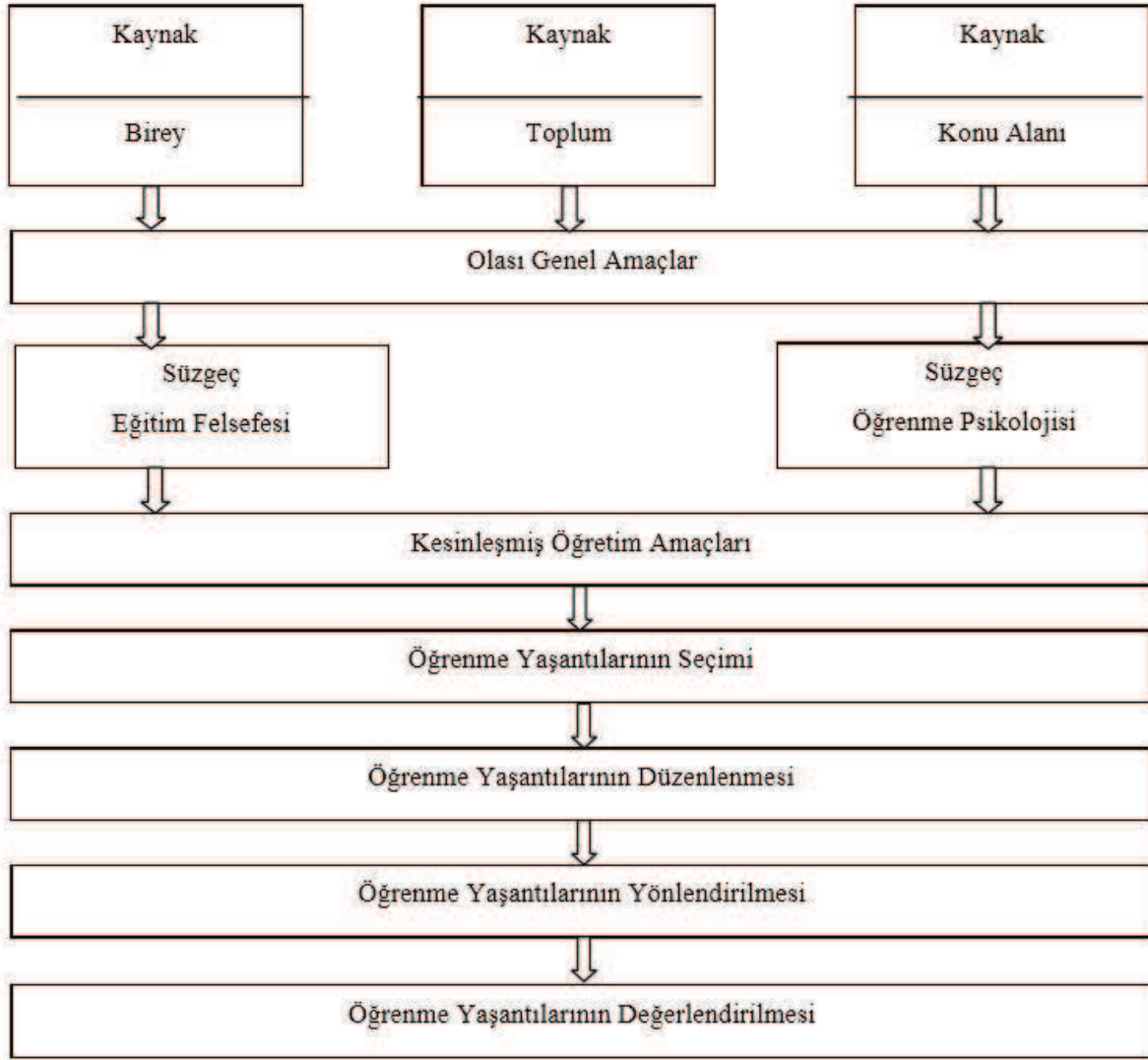
- Program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması
- Program geliştirme çalışma planının oluşturulması
- İhtiyaç analizi (saptama)
- Hedef ve davranış yazma (Kazanımları belirleme)
- İçerik analizi yapma
- Belirtke tablosu yapma
- Eğitim durumlarını hazırlama
- İzleme testi ya da performans testi hazırlama
- Düzey belirleme testi hazırlama
- Programı deneme
- Programı değerlendirme
- Sonuçları raporlaştırma
- Programı düzeltme
- Programı uygulamadır.

Eğitimde program geliştirme modelleri. Bugüne kadar üniversitelerimizde benimsenen program geliştirme modeli ortak yönleri çok fazla olan Taba-Tyler yaklaşımında odaklaşmaktadır. Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsemekte ve sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Demirel, 2005). Bu aşamalar Şekil 2 de (Oliva, 1988'den akt. Demirel, 2005) gösterilmiştir:



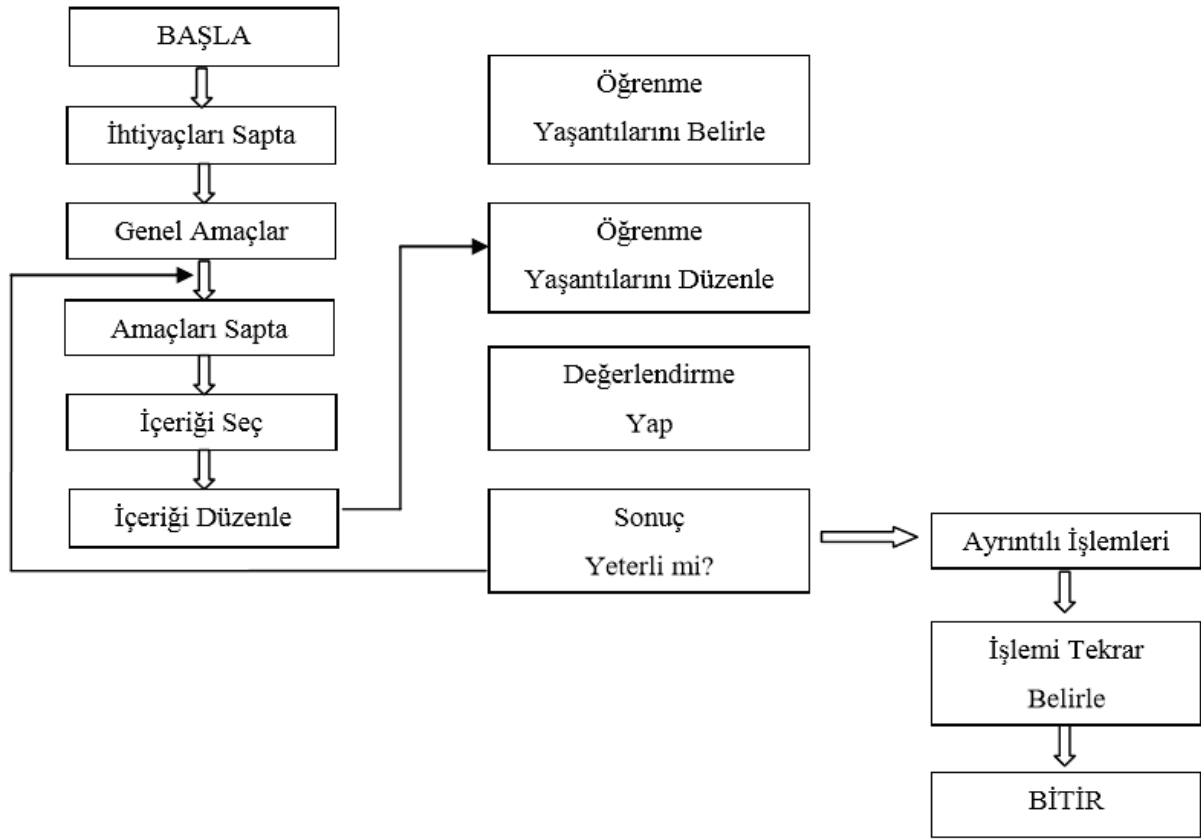
Şekil 2. Program geliştirmede Taba modeli.

Tyler modeli, rasyonel model olarak da bilinmekte ve program geliştirme çalışmalarını daha kapsamlı olarak ele almaktadır. Diğer iki modelde Oliva modeli ile Saylor-Alexander-Lewis modeli Tyler modeline benzemektedir ve her üç modelde de tündengelim yaklaşımı izlenmektedir. Tyler modeline göre program geliştirme aşamaları (Oliva, 1988'den akt. Demirel, 2005) şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Program geliştirmede Tyler modeli.

Türkiye’deki Program geliştirme alanındaki uzmanların Taba-Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları söylenebilir (Demirel, 1992). Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen diğer bir model yaklaşımı da şekil 4’deki akış çizelgesinde (White, 1988’den akt. Demirel, 1992) gösterilmiştir.



Şekil 4. Taba – Tyler program geliştirme modeli

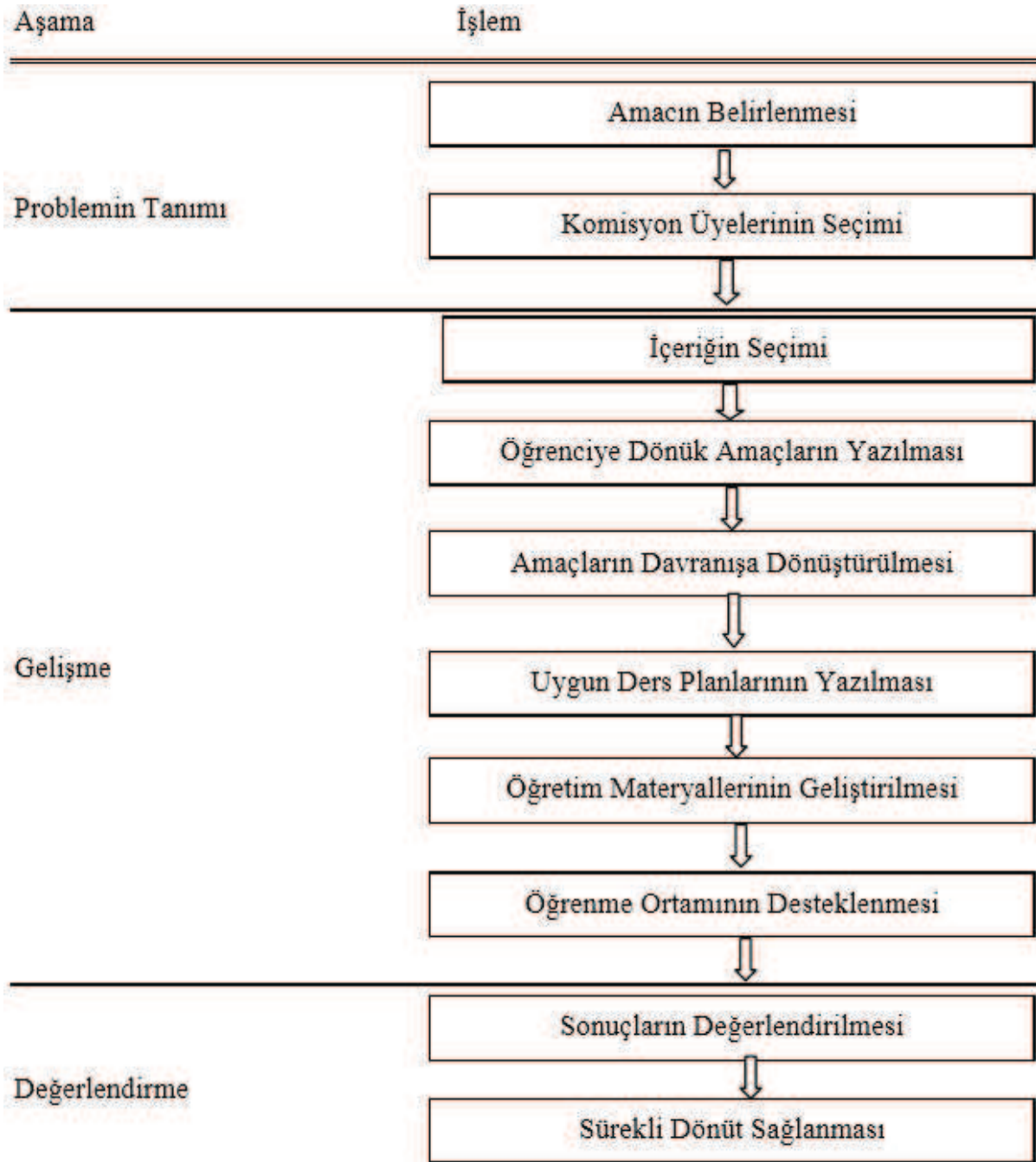
Program geliştirme çalışmalarının değer sistemlerini ve ideolojileri yansıttığını, felsefi temellerinin ise klasik hümanizm, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesi görüşlerine dayandığını belirten White (1988), ise daha çok İngiliz eğitim sisteminde ağırlıklı olan üç farklı program modelinden söz etmektedir. Bunların ilki Taba-Tyler yaklaşımına-uygun düşen Rasyonel Planlama Modeli ki ona teknokratik model de denilmektedir(Holt, 1983'den akt. Korkut, 2005). Daha çok yeniden kurmacılık felsefi görüşünün etkisi altındadır. Diğer Skilbeck Tarafından geliştirilen ve okul merkezli program geliştirme anlayışına ağırlık veren Yenilikçi Model ya da daha çok literatürde yer aldığı şekliyle Durumsal Modeldir (Skilbeck, 1984'den akt. Korkut, 2005). Son olarak da Stenhouse tarafından ortaya konan ve daha çok öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlarından esinlenerek geliştirilen Süreç

Yaklaşımı Modelidir (Taylor, 1970'den akt. Demirel, 1992). Bu üç modele göre program geliştirmede izlenen sıra aşağıdaki akış çizelgesinde yer alan şekil 5'te (White, 1988'den akt. Demirel, 1992) gösterilmiştir.



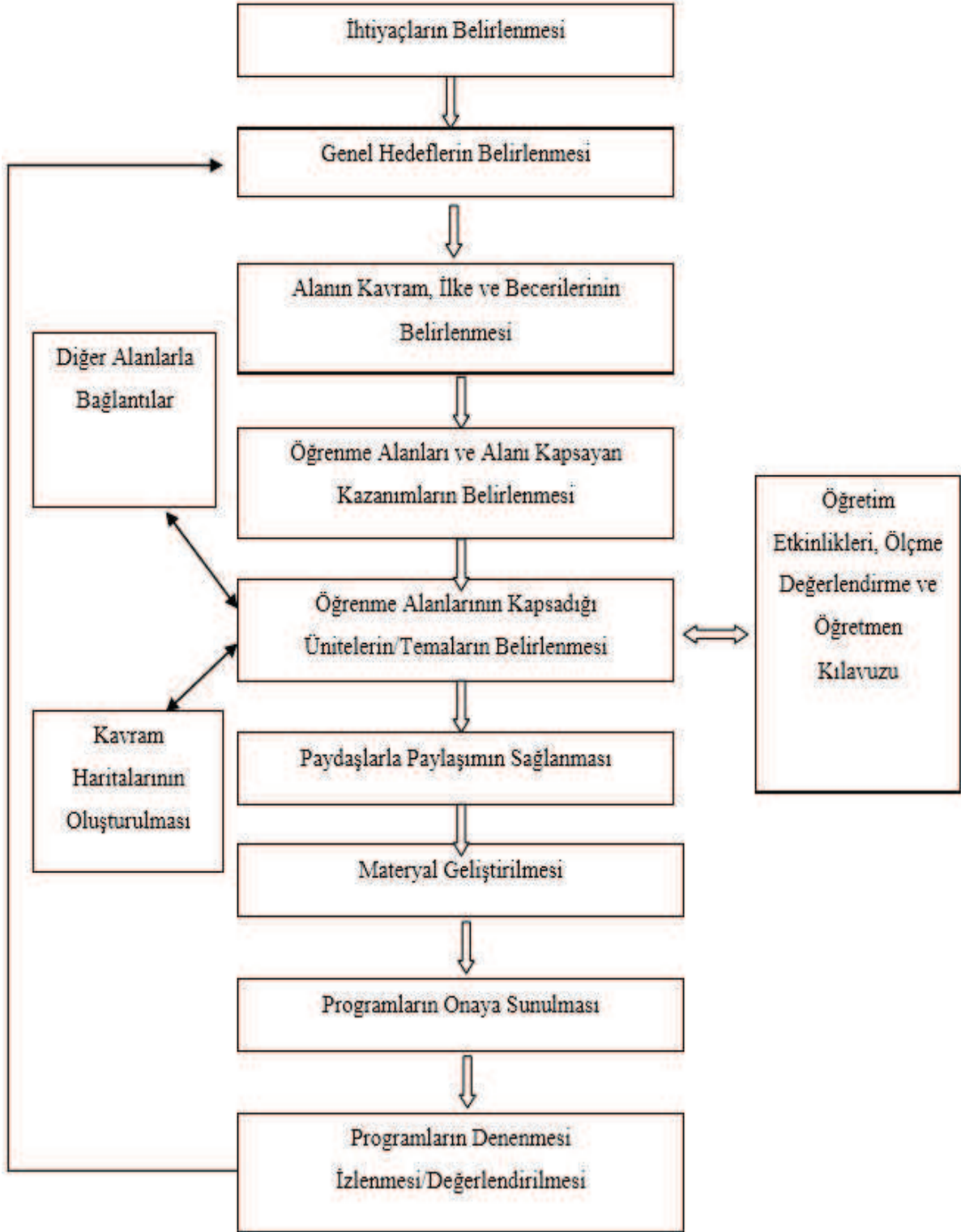
Şekil 5. Program geliştirme modellerinin karşılaştırılması.

Her üç modelde de başlangıç noktalarının farklı olduğu rasyonel modelle durumsal modelde önemli farkların olmadığı süreç yaklaşımı modelinin diğerlerinden çok farklı olduğu ve son aşamanın ise her program modelinde değerlendirme boyutu ile noktalandığı görülmektedir. Süreç yaklaşımı modeli sınıf öğretmenine mesleki özerklik sağladığı için öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını gerekli kılmakta; durumsal model ise okulu merkeze aldığından okul ve yakın çevresindeki durumun değerlendirilmesini önemli görmektedir. ABD eğitim sisteminde de 1950'li yıllardan günümüze kadar program geliştirme alanında yaygın görüş olarak benimsenen Taba-Tyler yaklaşımından farklı program geliştirme modelleri de görülmektedir. Sistem yaklaşımı esas alınarak Wulf ve Schave (1984), tarafından geliştirilen program geliştirme modeli Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modeli.

Ülkemizde 2005 yılında eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. MEB (2005) program geliştirilme modeli Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. MEB 2005 program geliştirme modeli.

Program Değerlendirme

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1982), değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Özçelik (1992) ise eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşullara uygunluk, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Bloom ve arkadaşları (1971), öğretim ve değerlendirmenin istenik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesi olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin iş görüsünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleştirme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirlemektedir. Büyükkaragöz (1997), ise program değerlendirmeyi programın uygulanması ile öğrenci davranışlarında kazanımlar doğrultusunda oluşturulan değişmeleri yansıtan ölçümleri, kazanımlarda kapsanan ölçütlerle karşılaştırarak, programın sağlamlığı ve etkililiği hakkında yargıya varma işi olarak tanımlamıştır.

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir.

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı;

varsa aksaklıkların programın hangi ögelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Marsh ve Willis' e (2007) göre eğitim öğretim sürecinde değerlendirme yapmanın bazı amaçları vardır. Bu amaçlar;

- Öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha çok karşılamak
- Yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirlemek
- Okul uygulamalarını topluma göstermek
- Okul prosedürleriyle memnuniyetsizliğe cevap vermek
- Okul içindeki kişisel, güçlü ve rollerle ilgili çatışmaları azaltmak ve karara bağlamak.

Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm ögelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu görüş noktasında hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

Program değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlar. Eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Ertürk (1982), bu yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar:

- Yetişek tasarısına bakarak
- Ortama bakarak
- Başarıya bakarak
- Erişmeye bakarak
- Öğrenmeye bakarak
- Ürüne bakarak yapılan değerlendirmedir.

Bu değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır. Program değerlendirmedeki bu farklı yaklaşımların yanı sıra farklı program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır.

Belli başlı program değerlendirme modelleri. Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin eski bir geçmişi vardır. Socrates gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ornstain ve Hunkins, 1988). Ancak sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığı söylenebilir. J.Rice'in 1897–1898 yıllarında Amerika'da 30000 öğrencinin sözcükleri doğru yazma (spelling) becerileri üzerine yaptığı çalışma değerlendirme araştırmalarının öncülerinden sayılmaktadır (Erden, 1998). Eğitim testlerinin babası kabul edilen Thorndike'ın 20.yy. başında yaptığı değerlendirme ile ilgili çalışmalar ise bu alana büyük katkılarda bulunmuştur. Bu dönemde (1920–1930) ölçme ile değerlendirme hemen hemen aynı anlamda kullanılmıştır.

1933-1941 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde R. Tyler yönetiminde lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje, program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tyler bu proje ile hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomilerin geliştirilmesi; R. Mager'ın 1960'lı yıllarda hedef davranışları, başarı ölçütü ve gerçekleştirme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlanması; hedef dayanaklı testlerin hazırlanmasına yeni boyutlar getirmiştir. Bu gelişmeler sonucunda, program geliştirme yaklaşımında değerlendirme, eğitim programlarının bir ögesi haline gelmiştir.

1960-70 döneminde Maslow ve Rogers tarafından geliştirilen Hümanistik yaklaşımın eğitime yansımalarıyla dikkatler, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve değerleri üzerinde toplanmıştır. Eğitim programlarında insan ilişkileri ve öğrencilerin ihtiyaçları önem kazanmıştır. Bu yaklaşımın bir ürünü olarak program değerlendirme sürecinde, programların öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri, güdüleri vb. üzerindeki etkilerine de bakılmaya

başlanmıştır. Böylece 1970'li yıllara gelindiğinde birçok değerlendirme yaklaşımı değişik programların değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler.

Aşağıda yaygın olarak kullanılan program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

Hedefe dayalı değerlendirme modeli. Tyler tarafından 1933–1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'in modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır. Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? vb. sorulara yanıt aranır. Elde edilen

bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir. Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir (Marsh ve Willis, 2007).

- 1.Programın hedeflerini belirleme
- 2.Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
- 3.Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
- 4.Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
- 5.Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
- 6.Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma

Tyler'in değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Bu özelliğinden ötürü hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, devinişsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir.

Metfessel-michael değerlendirme modeli. 1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael (1960) tarafından değerlendirme süreci şu adımlarla açıklanmıştır (Ornstein, 1988'den akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998; Marsh ve Willis, 2007).

Değerlendirme uzmanları;

- Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı
- Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli
- İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli
- Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli
- Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı
- Toplanan bilgileri analiz etmeli
- Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalıdır.
- Buradan elde edilecek sonuçlar belli bir alanda eğitim gören öğrencideki gelişim ve değişimleri değerlendirmeye yarayacaktır. Ayrıca programın tümünün etkililiğini değerlendirmek söz konusu olacaktır.
- Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır.

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli. Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır (Ornstein, 1988'den akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998; Marsh ve Willis, 2007).

Bu dört bileşen;

- Program standartlarını belirleme

- Program edimini (performans) belirleme
- Performansla standartları karşılaştırma
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Farklarla elde edilecek bilgiler her evrede karar vermek zorunda olanlara açıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır;

- Bir sonraki evreye gitmek
- Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek
- Programı yeniden başlatmak
- Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek

Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişilerdir. Provus'un modelinde beş evre vardır. Bu evrelerde programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır.

1.Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki, karar verici program reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilsin.

2.Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark rapor edilir.

3.Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.

4.Ürün-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmede okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.

5.Maliyet: Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp

karşılımadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir.

Stake'in uygunluk-olasılık modeli. Değerlendirme tartışmasında Robert Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırır. Stake'e göre eğitimciler değerlendirme yaparken sezgisel normları ve görelî yargıyı dışta tutarak eğitimcilerin düzenli değerlendirmenin temel ilkeleri oluşturmalıdır. Çünkü düzenli değerlendirme süreçleri, eğitimcileri nesnel sonuçlara götürür. Değerlendirme uzmanları yalnızca programda yer alan değişik alanlardan insanların yoğun katılımının da programa yansıdığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Birçok değerlendirme uzmanı, yerel birimlerin program değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin alınmasında isteklidirler. Stake, bir yargıya varmanın çok zor olduğunu, ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin yargıya varmak olduğunu açıklamaktadır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Ornstein, 1988'den akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998; Marsh ve Willis, 2007).

1.Girdi: Girdiler (öğrenme-öğretme süreci öncesi var olanlar) çıktıyı etkiler.

2.Süreç: Etkileşim söz konusudur (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi). Sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri iletişim ve süreçteki kişilerin karşılıklı etkileşimi içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır. Öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılabilir.

3.Çıktı (Ürün): Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur.

Yeni programı, bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirilmesi gerekir. Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumu, tasarlanan gerçekleşti mi? gibi sorulara yanıt aranır.

Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün modeli. Bu model, oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir;

- Planlama ile ilgili kararlar
- Yapılandırma ile ilgili kararlar
- Uygulama ile ilgili kararlar
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve üründür.

Bağlamın değerlendirilmesi: sırasında programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının tanısı üzerinde durulur.

Girdinin değerlendirilmesi: Bu aşama, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı aşamada girdinin değerlendirilmesinde, bağlamın değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? Gibi programın çeşitli sorulara yanıt aranır.

Sürecin değerlendirilmesi: Bu aşamada programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

Eğitsel eleştiri modeli. 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiş olan bu model niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eğitsel eleştiri modelinin:

- Betimleme
- Yorumlama
- Değerlendirme

olmak üzere üç temel boyutu vardır (Ornstein, 1988'den akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998; Marsh ve Willis, 2007). Betimleme boyutunda, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. "Betimleme" sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur.

Programın öğelerine dönük değerlendirme. Eğitim programları programın amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanmış hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmuş bir sistemdir. Kuramsal olarak, bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin programın amaçlarına ulaşması gerekir. Uygulamada ise bunu sağlamak zordur. Bu nedenle programın sadece etkiliğinin değerlendirilmesi yeterli değildir.

Programdaki olası aksaklıkların giderilmesi için programın bütün öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekir.

Kazanımların değerlendirilmesi. Eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir. Hedefler, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikleri belirten ifadelerdir (Ertürk, 1972). Hedef ifadelerinde belirtilen özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Bir eğitim programının genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliğinin sorgulanması hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmalıdır:

- Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
- Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- Hedefler gerçekleştirilecek nitelikte mi?

Kapsamın değerlendirilmesi. Her eğitim programının, deseni ya da program geliştirme modeli ne olursa olsun açık ya da örtük biçimde belirlenmiş bir kapsamı vardır. Kapsam (content), bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri vb. ifade eden bir terimdir. (Connely ve Clandinin, 1991'den akt. Erden, 1998).

Eğitim programı tasarımı sırasında kapsamın seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır, Bu nedenle (Henson, 2006) kapsamın değerlendirilmesi sırasında da bu işlemlerin yerindeliği hakkında veri toplamak ve elde edilen verileri yorumlayarak kapsamın etkililiği hakkında bir yargıda bulunmak gerekir. Programın kapsam ögesi değerlendirilirken aşağıdaki sorulara yanıt aramak gerekir (Smith, Stanley ve Shores,

1957; Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998; Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007);

- Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Eğitim durumlarının değerlendirilmesi. Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenemez. Ancak bu içsel süreç dışardan düzenlenecek çeşitli etkinliklerle yönlendirilebilir. İşte, "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" eğitim durumu olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1972). Eğitim durumu öğrenci ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikler (Erden, 1998), kazanımları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 2004). Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır.

Eğitim durumlarının değerlendirilmesi sırasında aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekir:

- Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?
- Kullanılan yöntem etkili mi?
- Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
- Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Sınama durumlarının değerlendirilmesi. Eğitim programlarının sınama durumları ögesindeki hata büyük ölçüde araçlarından, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır. Ölçme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- Ölçme sonuçları geçerli mi?
- Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- Ölçüt uygun mu?

Öğeler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. Eğitim programları bir sistem olduğu için, programın genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerinin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışması gerekir. Bir öğretim programının öğeleri arasındaki tutarlılığı sağlayan bazı özelliklere öğelerin değerlendirilmesinde değinilmiştir. Ancak eğitim programının amaçlarına ulaşması için onu oluşturan tüm alt programların da (öğretim programları, kol faaliyetleri, rehberlik programları, sosyal etkinlikler vb.) birbirleri ile tutarlı olması gerekmektedir. Eğitim programının alt programlarının tutarlılığının sağlanmasında en önemli faktör programın uygulayıcısı olan örgüttür. Bu nedenle program değerlendirme sürecinde örgütün değerlendirilmesi gerekmektedir.

Örgütün değerlendirilmesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir;

- Kaynaklar genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
- Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
- Örgüt süreci hedeflere ulaşmasını sağlayacak nitelikte mi?
- Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edici nitelikte mi?

Program değerlendirme modellerine baktığımızda, bazı modellerin hedefleri ve girdileri, bazı modellerin süreci, bazılarının da çıktıları yani ürünleri değerlendirdiği görülmektedir. Teorik olarak bir programın mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın

kazanımlarına ulaşması gerekir. Ancak uygulamada bunu başarmak zordur. Bu nedenle programın sadece tek yönünün değerlendirilmesi yeterli değildir. Bu araştırmada ise programın tüm boyutlarındaki aksaklıkların görüldüğü ve bütün öğelerinin tek tek analiz edildiği, öğelere dönük değerlendirme modeli kullanılmıştır.

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı

Araştırma grubu ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçildiği için bu başlık altında beden eğitimi dersinin program yapısı ele alınmıştır.

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Haziran 2013 tarihinde kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanmıştır. Bu program dâhilinde ortaokullarda haftalık 2 ders saati beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları yapılmaktadır. Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının amacı; öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır. Bu ders, ilkokullarda uygulanan “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersindeki “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” öğrenme alanları ile bunları destekleyen “öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerileri” boyutu, Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Programında da ana yapıyı oluşturmaktadır. Hareket yetkinliği gelişimindeki temel amaç; öğrencilerin, ilkokulda edindikleri temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini “bireysel, takım, raket, su sporları, dans, doğa ve macera etkinlikleri” gibi farklı spor ve fiziksel etkinlik gruplarına ait hazırlayıcı oyunlarda kullanmaları ve geliştirmeleridir. Aktif ve sağlıklı yaşam başlıklı öğrenme alanı, öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve bu alışkanlıkları geliştirmede kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamalarına odaklanmaktadır. Programın bir diğer boyutu ise öğrencilerin yaşamla ilişkili temel becerileri

olarak isimlendirilen öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmek için yarattığı eğitim fırsatlarıdır.

Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretim programının temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2013):

- Fiziksel etkinlikler, oyun ve spor yoluyla öğrenme temellidir.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri bir bütün olarak ele alınmıştır.
- Öğrenci merkezli ortamlarda öğrencilere kendi öğrenmelerini yapılandırma imkânı verir.
- Süreç ağırlıklıdır.
- Gelişimsel ve sarmal bir yapıdadır.
- Esnek bir yapıdadır.
- Temalar/konular istenilen kazanımlara ulaşmada bir araçtır.
- Öğrencilerin eğitiminde, çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir.
- Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grupla çalışmalar dengeli bir şekilde sunulur.
- Uygulamalar sırasında öğrencilerin, kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmeleri önemlidir.
- Yaratıcılığı geliştirme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ön plandadır.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Centilmence oyun ve mücadele anlayışı geliştirmek hedeflenir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Tüm öğrencilerin katılımı önemlidir.
- Çevreye ve doğaya duyarlılık önemlidir.
- Eğlenerek öğrenme ortamı sunar.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırır.

Ortaokullarda (5-8. sınıflar) uygulanmakta olan beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılarak bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içermektedir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin yaş düzeyi, hazır bulunuşlukları, ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri ve kültürel özelliklerinin dikkate alınması önem arz etmektedir. Ders, öğrencilerin yaşlarına ve fiziksel özelliklerine uygun olan fiziksel etkinlikleri içerecek şekilde planlanmalıdır.

Programın vizyonu. Temel eğitimde beden eğitimi ve spor derslerinin temel vizyonu, öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarına katkı sağlamaktır. Erken çocukluk döneminden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitime ve spora katılım, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmek için oldukça önemli bir yere sahiptir. Söz konusu ders süreçlerinde Beden Eğitimi ve Spor Dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Programın yapısı. Beden eğitimi ve spor derslerinde belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin, yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş olan öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme sağladıklarının farkında olmaları gerekmektedir. Bunun için beden eğitimi dersine yönelik kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım esas alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan eğitim sürecinin içerisinde yer almasına dikkat edilmiştir (Aras, 2013).

Beden Eğitimi ve Spor Dersleri temel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin fiziksel etkinliklere ve spora katılma ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Temel eğitim beden eğitimi ders süreçlerinde öğrencilerin yaş düzeyi, hazır bulunuşlukları, ilgileri, beklentileri, yöresel özellikleri gibi etkenlerin dikkate alınması oldukça önemli bir konudur. Bu nedenle beden eğitimi dersleri öğrencilerin yaşına ve fiziksel özelliklerine uygun olan fiziksel etkinliklere ve sporlara katılacakları şekilde planlanmaktadır. Ayrıca temel eğitim kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. Bunun yanında “beden eğitimi ve spor” faaliyetlerinin içindeki özyönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarından etkili bir şekilde faydalanmak için bu boyutlarla ilgili kazanımlara da öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2013).

Kazanımlar. Temel eğitim kurumlarında beden eğitimi derslerinin öğrenciye sağlamış olduğu kazanımları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Öğrencilerin çeşitli fiziksel aktivitelere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
- Öğrenciler hareket kavramlarını ve hareketlerin temel ilkelerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanmayı öğrenirler.
- Öğrencilerin hareket stratejilerini ve taktiklerini çeşitli fiziksel aktivitelere ve sporlarda kullanmalarına katkıda bulunur.
- Öğrencilere sağlıklı yaşamla ilgili fiziksel etkinlik ile spor kavramlarını ve ilkelerini açıklar.
- Öğrenciler sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılmaya başlarlar.
- Öğrenciler beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikimleri ve değerleri kavrarlar.

- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor yoluyla özyönetim becerileri gelişir.
- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor yoluyla sosyal becerileri gelişir.
- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor yoluyla düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları. Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersleri iki ana boyutta yapılandırılmıştır. Bunlar; hareket bilgi ve becerileri ile etkin katılım ve sağlıklı yaşamdır (Aras, 2013). Beden eğitimi derslerine ilişkin öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre kazanımlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Her bir kazanım için gerekli olan süreyi öğretmenler, öğrencilerinin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre planlamalıdır.

Tablo 1

Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeylerine Göre Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Konu/Kavramlar	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
	Hareket becerileri	7	7	7	4
A.Hareket Yetkinliği	Hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili yaşam becerileri	10	9	11	11
	Hareket stratejileri ve taktikleri	1	2	1	1
	Düzenli fiziksel aktivite	1	1	2	2
B.Aktif ve sağlıklı yaşam	Fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili yaşam becerileri	6	6	6	6
	Kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz	5	5	4	4
Toplam		30	30	31	28

Ölçme ve değerlendirme. İnsanlık tarihi kadar eski olan ve “fark” kavramının ortaya çıktığı günden beri ihtiyaç duyulan kavramların başında “Ölçme ve Değerlendirme” gelmektedir. Ölçme ve değerlendirme eğitim bilimleri açısından ele alındığı zaman,

öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının öğretimle ilgili endişelerini gidermede, öğretim faaliyetlerinin kalitesini değerlendirmede ve öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal bilgi ve becerilerinin yönünü ve miktarını belirlemede birbiri ile bütünleşerek anlaşılan iki önemli süreçtir (Bulut, 2006). Eğitim programları içerisinde önemli bir yere sahip olan ölçme değerlendirme, yapılan eğitimin niteliğini kontrol etmeyi sağlayarak önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğrencilerin belirlenen hedef ve amaçlara ne kadar ulaştıklarını tespit etmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, bunlara ek olarak gelişim seviyelerini izleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim vardır (Yıldırım ve Öztürk, 2009).

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının belirlenen hedeflerine ulaşmasında ölçme ve değerlendirme süreci oldukça önemlidir. Beden Eğitimi derslerinde yapılacak olan ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesi içinde ele alınması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim süreçlerinin tümünü içeren, sürekli, çok yönlü ve öğrenci öğretmen veli işbirliğini sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır. Beden eğitimi ve spor derslerinde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin başında, süreç boyunca ve sürecin sonunda etkili olarak yürütülmelidir. Bu bağlamda öğretmenler ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini ilk dersten başlamak üzere son derse kadar düzenli olarak gerçekleştirmelidirler. Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nde öncelikle dönemin başında, öğrencilerin hareket yetkinliklerinde, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarında; kişisel, sosyal ve düşünme becerilerindeki durumları belirlenmeli ve süreç içerisindeki gelişimleri ile ulaştıkları nokta belirlenerek gerekli değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı olduğu, gelişim ve ulaştıkları seviyelerin de birbirinden farklı olacağı gerçeğinden hareketle, süreçteki ve sonuçtaki ulaşılan düzeyler de birbirinden farklı olmaktadır. Bundan dolayı değerlendirmede, her öğrenci kendi

doğası içerisinde ele alınmalı ve kendi başlangıç ve gelişim düzeylerine göre bir değerlendirme yapılmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013)

Algı

Fiziksel nesnelere, olaylar ile olguların varlığı ve gerçekliği, kişilerin onlara karşı takındıkları tavırlara bağlı bulunmamaktadır. Nesnelere ve olayların bir gerçekliği olmakla birlikte, bazı durumlarda çeşitli sebepler, bakış açıları, bazı paradokslar ve yanılgılar algılananla gerçek olanın arasında fark oluşturabilmektedir (Tutar, 2013).

Kişiler, gruplar ile toplumların tutum ve davranışları, algılarının etkisiyle geçmişten gelen deneyim ve birikimlerinin sayesinde oluşmaktadır. Algı en temel anlamıyla, nesnel dünyayı duyular yoluyla öznel bilince aktarmaktır. Kişiler algılarına inandıkları için algılar o kişi için gerçektir ve kişisel değer oluşturabilmekte veya eksiltebilmektedirler. Bir insanın bir duruma veya olaya tepki verebilmesi, fikir üretebilmesi, harekete geçebilmesi için, bu bilgiyi veya etkiyi algılaması gerekmektedir. Böylece dış dünyadan yapılan maddi/manevi uyarılar, zihinde birleştirilmekte ve algılanması sağlanmaktadır (Akif, 2012).

Algılar sayesinde zihinde örgütlenen ve yorumlanan veriler, değerler yaratmakta, problemler oluşturmakta ve bu problemleri çözmektedirler. Diğer bir deyişle algılar, ne görüldüğü, ne duyulduğu, nasıl davranıldığı ve ne hissedildiği hususlarını kişilere göstermekte ve bu şekilde kişiler, çevrelerinde olup bitenlere anlam verebilmektedirler (Bakan, 2014).

Algı, kişilerin etrafında yaşananlara ve etrafında bulunanlara dair tanık olmasıdır. Kişiler, duyuları aracılığıyla dış çevrelerinden alınanları işleyerek bir ürün ortaya çıkarmaktadırlar. Bu işlem algılama, çıkan ürün ise algı olarak adlandırılmaktadır. İletilerin kişi için bir anlamı varsa, iletiler anlamlandırılabilirse algılama oluşmakta ve algılama bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir. Alguların yorumlanması, değerlendirilmesi, anlamlandırılmasına, bilinçli şekilde zihinsel bütünlük oluşturmasına algılama denilmektedir.

Bununla birlikte algılamının oluşması için uyarının, kişiyi tepkiye sevk eden en düşük düzey olan mutlak eşik ve üstünde olması gerekmektedir.

İnsan dış dünyayla olan ilişkisini duyu organları sayesinde kurar. Çevreden aldığı uyarıcıları duyu organlarıyla alarak onları anlamlandırır. Duyu organları tarafından alınan bu uyarıların anlamlı hale getirilmesi süreci algı olarak tanımlanır (Sazak, 2008). Bu anlamlandırma süreci, bireyin nesne ile kendisi arasında zihinsel bir ilinti kurulması sonucu gerçekleşmekte ve hayat boyu devam etmektedir. Algı denildiğinde öncelikle duyu bilgilerin yorumlanması akla gelmektedir. Algılar bireye özgü olduğu gibi toplumdan topluma değişiklik gösterebilir. Antropologların araştırmaları farklı kültürlerdeki insanların olayları algılama biçimleri arasında çeşitli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Algılar; ne gördüğümüzü, nasıl yorumladığımızı, neye inandığımızı, nasıl davrandığımızı bize göstermektedir. Ayrıca algılarımız zihnimize değerler yaratmakta, problemler oluşturmakta ve bu problemleri de çözmektedir. (Bakan, Kefen) Kısacası öğrenci algıları, olaylar, durumlar ve kişiler hakkındaki duygular, inançlar ve düşüncelerdir. (Schunk, 1992)

Bireyin bir konuda sahip olduğu algılar ne yaptığını etkileyebilir. Algılar öğrencinin sadece okul içinde beden eğitimine katılımı değil okul dışında da spora olan genel tutumunu üzerinde etkili olabilir. Groves ve Welsh (2010), öğrenme üzerinde öğrencilerin görüşlerinin yıllardır göz ardı edildiğini söylemektedirler. Aynı şekilde öğrencilerin beden eğitimi algılarını üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Ancak bu durum, son yıllarda öğrenci ve öğretmenlerin “görüşleri ve tutumları” konusunda yapılan çalışmalarla değişmektedir. Bu araştırma beden eğitimi dersinin ne şekilde öğretildiği ve algılandığını incelemektedir.

Belirli bir nesneye olan algımız onun ne olduğuyla ilişkilidir. Onu yararlı ya da anlamlı bulup bulmamamız, onun iyi ya da kötü, değerli ya da değersiz olması tümüyle o nesne hakkındaki kişisel görüşlerimizden ileri gelmektedir. Kısacası algı, belirli bir nesneyi ya da olayı geçmiş yaşantılarımızın da yardımıyla zihnimize öznel bir şekilde yorumlama

süreciyken diğer taraftan tutum bir nesneyi sevip sevmediğimizi ifade eder. Bu yüzden böyle bir yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için, öğrencilerin beden eğitimi tutumu ile beden eğitimi algıları farklı iki şey olup münferit bir şekilde ele alınmalıdır. Bu çalışmamızda, beden eğitimine karşı olan tutumlar, özellikle öğrencinin dersi sevip sevmediği, ders saatinin daha fazla olmasını isteyip istemedikleri ya da beden eğitiminin eğitim programından çıkarılıp çıkarılmaması anlamına gelir. Tutumla ilişkili verilen cevaplar duygusal bir anlam taşımaktadır. Bu tezde tartışılan beden eğitimi algısı bilişsel süreçlerle alakalı olup öğrenmeye ilişkindir.

Algılama, kişinin o anda yaşadığı deneyimi geçmiş deneyimleri ile birlikte değerlendirerek yeni bir bütüne ulaşması sürecidir. Algılama ve değerlendirme olarak nitelenen ve hem alıcı hem de göndericiyi etkileyen bu unsur, kişilerin dış dünyalarını algılama ve değerlendirmeleri ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, algılama bir farkına varma, farkına vardırıma ve söz konusu olguyu her yönden yargılayıp değerlendirme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Algılama süreci, beş duyu organı ve hislerin eş anlı devreye girmesiyle gerçekleştirilmektedir. Algılananlar, geçmiş deneyimlerden elde edilen bilgileri de kullanmaktadırlar ve final algısı olarak adlandırılan bu durum birbirinden farklı aktörlerin zihindeki birleşiminden meydana gelmektedir. Algılama sırasında kişi çevresinde ilgisini çeken ve merak ettiği hususları dikkate almakta, diğer girdilere ise kayıtsız ve ilgisiz kalmaktadır. Kişisel olarak farklı yönelimler, algılama sürecini de farklılaştırmakta ve farklı noktaların görülmesini sağlamaktadır.

Algılanan bir olgu, durum veya olay, benzerlerinden farklı şekilde alışılmışın dışında ama gerçek gibi algılandığında, yani hatalı algılandığında illüzyon, normal dışı, doğa üstü algılamalar ve olmayan hayali şeylerin algılanması ise halüsinasyon olarak nitelendirilmektedir.⁶ İllüzyonda kişi, var olan bir nesneyi farklı algılamakta, halüsinasyonda ise olmayan bir şeyi varmış gibi algılamaktadır.

Teorik açıdan algılama süreci aşamaları, duyum süreci, simge süreci ve duygu süreci aşamalarından oluşmaktadır. Duyum süreci, kişilerin dış dünyadaki her türlü uyarana verdiği bilinçli tepkilerden; simge süreci, kişilerin daha önce anlamlandırdıkları nesnelere daha kolay ve kısa sürede algılamalarından; duygu süreci ise, kişinin geçmiş dönemdeki deneyimlerinin yanı sıra algılama sırasında duygusal kararlarının etkilerinden oluşmaktadır.

Algılama süreci işleyişi ise dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, çevreden gelen uyarıların kabulüdür ki kişiler çevredeki her uyarıcıyı almazlar. İkinci aşama, uyarıların bilgi haline getirilerek algılama için sisteme sokulup sokulmamasına karar verilen uyarıların işlenişidir. Kişiler uyarıları algılamadan önce, uyarılar kısa veya uzun süreli hafızaya işlenmekte olup, bilinçaltı olarak da değerlendirilebilir. Üçüncü aşama, uyarıların kısa ve uzun süreli biriktirme alanlarındaki bilgilerle karşılaştırılarak gelecekte kullanılmak üzere hafızaya kaydedilmesidir. Son aşama ise algılamanın sona ermesi ile birlikte tepkinin oluşmasıdır (Güney, 2012).

Algılama sürecinin tamamlanmasıyla kişi, davranışına temel olacak algıyı edinmiş olmaktadır. Ancak bu algı zaman zaman yanlış da olabilmekte olup, kişiyi gerçek olmayan yanlış algılamaya iten sebepler şu şekilde sıralanabilmektedir;

a) Duygusal Yeğleme: Kişi beğendiği nesne, olay ve kişileri, net olmayan durumlar ve şartlarda dahi olumlu algılamaktadır.

b) Ketleme: Kişi hoşlanmadığı durumları, görmeme, duymama, farkına varmama eğilimindedir.

c) Kümelenendirme: Kişi çevresindeki olay ve kişileri kategorize edip kendisini birine yakın gördüğünde, diğerini olumsuzlaştırma eğilimindedir.

d) Yaşantıyı Karıştırma: Kişi geçmişteki algılarını yenileriyle değiştirebilmektedir.

e) Alışkanlık: Sürekli olan olayların ve kişilerin içeriği ve davranışları değişse bile, kişi alışkanlık etkisiyle değişen durumu kendisini yenilemeden ve düşünmeden eskisi gibi algılayabilmektedir.

f) Ortamın Etkisi: Aynı uyarıcı ve iletiler, ortama göre farklı algılanabilmektedir.

Algılama, tüm yanılgılarına, hatalarına ve yanlışlarına rağmen, ancak algılayan kişi tarafından doğrulanabilmektedir. Algıların doğruluğu ve tutarlığı konusunda açıklayıcı bir doğrulama önerisi, geçmiş dönemde yapılan çalışmalarda gündeme getirilmiş olup, genel itibarıyla doğrulama;

a) Başka insanların onayı b) Uyarıcının tekrar tekrar gözlenmesi ve takibi c) Benzer algılamalar yerine geçmiş deneyimlerden faydalanma d) Algılama teorilerine göre, algılama ile davranışların sonuçlarının kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştirilebilmektedir.

Ayrıca, kişilerin olayları sağlıklı değerlendirebilmeleri, algılarının sağlamlığı, doğruluğu ve gerçeğe uygunluğu ile belirlenmektedir. Algılamanın sağlamlığı ise, gerçek izlenimlere, doğru ve gerçek duylara, gerçek algılara ve gerçek algılama yeteneğine dayanmaktadır.

Bununla birlikte algılamanın sosyal ve psikolojik açıdan öznel bir deneyim olduğu dikkate alınarak kişiler aynı şeyi görse, duysa, hissetse bile, algılamalarında farklılıklar meydana gelebileceği veya dış etkenlerle bilinçli olarak getirilebileceği gerçeği, gözden uzak tutulmamalıdır.

Algı çeşitleri. Algılama sırasında duyu organlarının yanı sıra algılayanın o anki istek, beklenti ve bilgi birikimi gibi konular da önemli olup, en temel anlamda algı çeşitleri, simgesel, görsel, duygusal ve seçici olarak adlandırılmaktadır.

Simgesel algı, kişilerin simgeler karşısında oluşturdukları algıdır ki, kişilerin içinde buldukları kültürlerinden etkilenmekte ve oluşmaktadır. Semboller aynı zamanda soyut olanı gerçekliğe dönüştürebilme özelliğine de sahip bulunmaktadır. Örneğin belli bir biçim

verilmiş kumaş, bir milletin bayrağı olarak algılanmaktadır. Ancak simgelerin algılayanda karşılık bulması, simgelerin uyarı düzeyinin algılayan açısından yeterliliğine bağlıdır. Bir sembol bir kişi için hiçbir şey ifade etmezken, diğeri için çok önemli olabilmektedir.

Görsel algı, kişinin görme yoluyla elde ettiği algıdır. Ancak kişiler yaşamlarında aynı anda çok fazla durum ve nesne ile karşılaşmaktadırlar. Burada algılamanın oluşabilmesi için tek başına biyolojik olarak görmek ön şart olsa da yeterli değildir. Görsel algılamadaki diğer faktörler; kişinin psikolojik olarak hazır olması yani ihtiyaçları ve güduları doğrultusunda çevresindekileri görmesi ve anlamlandırması; görme sırasında geçmiş dönemde elde ettiği bilgilerden yararlanarak anlamlandırması; kişinin duygusal olarak hazır olması, diğer deyişle kişinin o anki ruh haline göre çevresindekileri anlamlandırması veya yok saymasıdır.

Duygusal algı, kişilerin çevresindekileri yalnızca duyu organları ve mantıklarını kullanarak algılamamaları, algılama sırasında duygusal tutum ve düşüncelerine göre hareket etmeleridir.

Seçici algı, kişinin algıladığını, içinde bulunduğu topluma veya gruba göre algılamasıdır. Diğer bir deyişle kişiler algılama sırasında, sahip oldukları kültürel ve ahlaki değerler ile kişilik özelliklerinin etkisinde kalarak algılama eğilimindedirler. Bu sebeple aynı olay veya durum, farklı bakış açılarına sahip insanlar tarafından farklı şekillerde algılanabilmektedir (Güney, 2012).

Bununla birlikte algılamanın, tecrübeye dayanan (deneysel) algılama ve zihinsel algılama olmak üzere iki şekilde oluştuğundan bahsedilebilmektedir. Tecrübeye dayanan algılama, görme, duyma, dokunma, koklama, tat alma şeklinde duyu organları ile oluşurken, zihinsel algılama, bilme ile ilgili olup hissi olarak gelişmektedir. Söz konusu tanımlamadan hareketle, tecrübeye dayanan algılamanın daha kolay elde edilebileceği, genelleştirilebileceği ve kabul edilebileceği, zihinsel algılamanın ise kişisel ve bireysel değerlendirme olduğundan

daha zor elde edilebileceği, oluşturulabileceği ve geliştirilebileceğinden bahsetmek mümkündür.

Zihinsel algılamaları sağlamak için karşı tarafın algılamasındaki sınırlılıklar ve engellerin bilinmesi ve iletilmek istenen mesajın buna göre verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, çoğu zaman davranışları akıl ve mantıktan çok duyguların yönettiği hususu da mesaj iletimi sırasında gözden uzak tutulmamalıdır.

Kişiler, özellikle zihinsel algılama sırasında, süreç karmaşasına meydan vermemek ve uyumlaştırma amacıyla seçici şekilde ve süzgeçten geçirerek algılama işlemini gerçekleştirmektedirler.

Diğer yandan, her kişinin hem tecrübeye dayalı hem de zihinsel algılama olarak sahip olduğu bir algı çerçevesi ve buradan hareketle şekillendirdiği bir algı mekanizması bulunmaktadır. Kişiler dış dünyadan iletilen bilgileri bu algı çerçevesi ve mekanizması kapsamında işlemekte, depolamakta ve şekillendirmektedirler.

Kişilerin bir duruma veya olaya ilişkin algıları, sahip oldukları yetenek ve bilgi birikimi ile sınırlı olmaktadır. Bazı kişilerin, diğerlerinin zorlandığı, çözemediği veya her seferinde aynı yolları kullanarak çözmeye çalıştığı konularda, pratik yollar bularak rahatlıkla çözüm sunmasında, sahip olunan bilgi ve yeteneğin etkinliği görülmektedir. Bununla birlikte, yeni tecrübeler yaşanması, bilgi birikiminin artırılması sonucu, kişilerin sahip olduğu kanaat, varsayım ve fikirler zaman içinde değişebilmektedir. Çünkü algılama süreci süreklidir ve yeni girdiler sonucu daha önce sahip olunan düşünceler değişebilmekte, kuvvetlenmekte veya bütünüyle ortadan kalkabilmektedir.

Algılama sürecini etkileyen faktörler. Kişiler, dış dünyadaki iletileri algılama biçimlerine göre tutum ve davranış sergilemektedir. Algılama kişisel bir süreç olduğundan dolayı iletilerin veya gerçeklerin algılanması kişiden kişiye göre farklılık göstermekte, aynı uyarı farklı kişilerin farklı davranış ve tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Algılama

sürecini az veya çok etkileyen çeşitli etmenler bulunmakta ve bu etkiler sebebiyle zaman zaman algılananla gerçek olan arasında farklılıklar meydana gelmektedir.

Bununla birlikte algılayan çevresini, kişileri ve olayları belli bir düzen dâhilinde algılamakta ve bu süreç sürekli devam etmektedir (Özer, 2012). Bu kapsamda algılama sürecini etkileyen faktörler;

Algılayanın Durumu: Algılayanın kişilerin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri, karakteri, duyguları, kültürleri, değer yargıları, önyargıları, o anki ruh halleri, ait oldukları grupların algılayış biçimleri, deneyimleri gibi faktörler, kişilerin algılamalarını etkilemektedir.

Olumlu veya Olumsuz Davranma Düşüncesi: Kişilerin, o anda algılananla ilgili olarak geçmiş dönemdeki deneyimleri, yeni algılamalarını etkilemekte ve kişilerin olumlu ya da olumsuz şekilde yanlı davranmalarına sebep olmaktadır. Hakkında genelde olumlu izlenim edinilen bir kişinin olumsuz bir davranış/düşüncesi ile karşılaşıldığında, geçmişteki izlenimden hareketle kişi hakkında çok fazla olumsuz düşünülmebilmekte ve o kişiye karşı olumsuz bir davranış sergilenmeyebilmektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda kişilerin davranışları, algılayan kişinin değerlerine o kadar zıttır ki, kişiler hakkındaki algının sarsılmasına veya tamamen değişmesine sebep olabilmektedir.

Yanlı Çıkarımlarda Bulunmak: Algılama sürecinde zihin, algılanan olay, durum, kişi veya olguyu en kısa yoldan algılama eğilimindedir. Bu sebeple algılayan, algılananın herhangi bir özelliğinden dolayı, diğer tüm özelliklerin de iyi veya kötü olduğuna kanaat getirebilmektedir. Diğer bir deyişle algılayan kişi, algılananın diğer özelliklerini ve davranış biçimlerini bilmese bile birkaç özelliğinden dolayı tümevarım yoluyla çıkarımlarda bulunmaktadır. Ancak bu yöntem, zaman zaman yanılgı ve yanlış değerlendirmeleri de beraberinde getirmektedir.

Hale etkisi olarak da adlandırılan bu duruma, belli bir sosyal gruba mensup kişilerin şahsen tanınmasa da, gruba ait özelliklerin kişiye yüklenerek kişinin algılanması, örnek olarak gösterilebilmektedir.

Benzerlik veya Farklılık Eğilimi: Kişileri yaş, ırk, kültürel değerler, sosyoekonomik durumları gibi özelliklerine göre benzerlerine veya benzer olmayanlarına göre, diğer deyişle başkalarını kendilerine benzetme veya farklı gösterme düşüncesiyle algılamalarda bulunabilmektedir. Kişiler, içinde buldukları toplum ve kültürel yapıya uygun şekilde algılamaya yatkındırlar.

Algılanana İlişkin Sahip Olunan Bilgi: Kişiler, algılanan hakkında ne kadar çok bilgiye sahiplerse, yanlışla payları o kadar az ve gerçeğe yakın şekilde olmaktadır. Algılananla ilgili bilgi eksikliği olması halinde, kişinin yanlışla olasılığı da kolaylaşmaktadır.

Ayrıca algılananla ilgili geçmişten gelen bilgi öğrenilmişlik oluşturduğundan, kişinin uyarıcıya tepki verme süresi kısalmakta ve kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte uyarıcı çok fazla arttığında, kişinin tepkisizliğinin arttığı ve uyarıcı görmezden geldiği durumlar da oluşabilmektedir (İnceoğlu, 2010).

Kişisel Beklentiler: Kişilerin zihinlerindeki mevcut beklentiler, gelecek algılamaları da yönlendirebilmektedir. Kişilerin ahlaki değerleri, kişisel özellikleri, geçmişleri, sosyo-ekonomik durumları, gelecek kaygıları gibi faktörler, beklentilerini oluşturmakta ve kişinin buna göre algılamasına etki etmektedirler.

Bu durum, hem algılayıcıyı hem de algılananı veya uyarıcıyı göndereni etkilemektedir. Çünkü gönderici, iletiyi kendi süzgecinden geçirerek kendi bakış açısıyla algılayıcıya iletmekte ve bazen iletinin kendine göre önemsiz gördüğü kısmını veya bilinçli olarak belli kısmını keserek iletmektedir. Algılayıcı da, benzer şekilde iletinin kendisi için benzer kısmını alıp

iletinin bir kısmını yok sayabilmekte veya kendi değerlerine göre tamamen başka bir anlam yükleyebilmektedir.

Algılama sürecini etkileyen faktörlerin yanı sıra, algısal seçimi etkileyen özelliklerden de bahsedilmekte olup, bunlar dikkat, öğrenme, duyuşal yoksunluk (çeşitli duyuşlar olmadan yapılan algılama), güdü, duyum ötesi algı (duyuş organlarının dışında algılananlar), önyargı, basmakalıpçılık, model oluşturma (kategorileştirme), beklentiler ve algıda seçicilik şeklinde sıralanmaktadır.

Beden eğitimi algısı. Son yıllarda beden eğitimi algısı üzerinde kayda değer pek çok çalışma yürütülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi algıları üzerinde yapılan çalışmalar beden eğitime dair görüşleri anlamımızda önemli katkı sağlamıştır. Tannehill ve Zakrajsek yürüttükleri bir çalışmada müfredat dâhilinde öğrenciler tarafından en az sevilen aktivite olduğu ve öğrencilerin fitness hakkında olumsuz tutum takındıklarını görmüşlerdir. Sanders ve Graham anaokulundaki öğrencilerin beden eğitimindeki ilk deneyimlerini araştırmışlardır. Gözlemler ve görüşmeler sayesinde öğrencilerin algıları, sevdikleri ve sevmedikleri aktiviteler konusunda önemli bilgilere ulaşılmıştır. Bu çalışma algının çok erken yaşlarda şekillenmeye başladığı ve ilk deneyimlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. (1995) Öğrenci görüşlerinin müfredat revizyonlarında faydalı olacağı da benzer çalışmalarla kanıtlanmıştır.

Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları olayların ya da deneyimlerin bu derse olan tutumlarının oluşmasında rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Steinhardt (1992), Kişinin beden eğitimi algısının gelişimi erken çocukluk döneminde başlayıp hayat boyu devam eden bir dizi olaylar zinciridir. (Haywood, 1991) İlk deneyimler gelecekte beden eğitime aktif katılım konusundaki kararları etkileyebilir.

Beden eğitimi algısı öğrencilerin o derste karşılaştıkları geçmiş yaşantıların bir toplamıdır. Bu yaşantılar zaman içinde birikerek öğrencilerde genel bir tutum oluşur.

Öğrenciler derslerin anlamlı olduğuna inandıklarında beden eğitime karşı olumlu tavırlar sergilerler. Derslerin eğlenceli geçmesi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin sıcak ve içten olması, öğretmenlerin öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurması, öğretmenin dersi anlamlı hale getirmesi derse karşı olumlu tutumun oluşmasını sağlayacaktır.

Öğretmen davranışlarının öğrencin beden eğitimi dersi algısı üzerinde belirleyici bir etmen olduğunu bulunmuştur. Özellikle olumlu etkileşim, duyarlılık, şevk, teşvik ve kendini adamışlık gibi öğretmen özelliklerinin algılar üzerinde etkilidir. Aicinen öğretmenlerin öğrencilerle kişisel etkileşiminin beden eğitimi tutumları üzerinde en önemli etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Müfredatı uygulamaya geçiren öğretmenler, davranışlarıyla, sözleriyle, tutumları ve tavırlarıyla öğrencilerin derse olan tutum ve algılarının gelişmesinde en çok katkısı olan kişilerdir ve bu doğrultuda kendilerine önemli görevler düşmektedir.

Müfredat algısı ve değerlendirme. Beden eğitimi dersinde sadece neyin öğretildiği değil aynı zamanda öğrencilerin konuya olan algılarını da bilmek gerekir. Uygun beden eğitimi programlarının geliştirilebilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarını ve görüşlerini incelemek yapılandırmacı eğitim anlayışının bir gereğidir. Bu da kalitatif araştırma metotları sayesinde öğrencilere algılarını sorarak başarılı bir şekilde tamamlanabilir. Bu sebepten dolayı bu araştırmada öğrencilerin beden eğitimi algılarını araştırarak ve öğretmenlerin program hakkında görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerin fiziksel aktivitelere olan olumlu tutum ve algıları beden eğitimi programının ne ölçüde başarılı olup olmadığını belirlemede önemli unsurlardan biridir. Luke ve Sinclair müfredat içeriğinin beden eğitime karşı olumlu ve olumsuz tutumların gelişiminde en etkili faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci algıları pek çok faktör tarafından etkilenir ve eğitim ortamında çok çeşitli etkilere sahiptir. Bu faktörleri önceden tespit etmek daha sonra ortaya çıkabilecek olumsuz algıları ortadan kaldırmak için önemlidir.

İnsanların gündelik yaşantılarında inançları ve tutumlarını davranışları ve dilleri ile ifade ederler. Beden eğitiminde öğrencilerin inançlarını kulak vermek onların tutumlarında ve müfredata karşı olan ilgilerinde kritik bir kaynak noktasıdır (Strand ve Scantling, 1994). Tutumlar üzerinde yapılan araştırmalar öğrenci algılarının ne şekilde oluştuğu ve geliştiği konusunda eğitimcilere yol göstermiştir. Öğrencilerin pasif alıcılar olmaktan ziyade bilgiyi aktif bir şekilde işleyen, öğrenme alanlarını etkiyebildikleri yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Schunk, 1992; Weinstein, 1983). Öğrencilerin öğretmenler kadar dersi etkiyebilme gücü vardır. Bu yüzden öğrenciler eğitim sürecinin merkezinde yer almalı ve sürekli olarak fikirlerine başvurulmalıdır (Dyson, 1995; Nicholls, 1992). Benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme merkezinde öğrenci bulunur ve öğretim öğrencinin ilgi ve istekleri ekseninde gerçekleşir.

İki öğrenciden program değerlendirmesi istendiğinde birbirine benzer tutumları görmemiz mümkündür ancak konu ile ilgili görüşlerde farklılıklar olabilir. Algılar, değerler, roller, işlevsellik, içerik, anlamlılık ve hatta beden eğitiminin durumuna ilişkin bilgiler ortaya çıkabilir. Müfredatta yer alan etkinlikler öğrencilerin beden eğitimi algıları üzerinde bir oyun oynamaktadır (Figley, 1985). Öğrenciler sevdikleri belirli aktivitelerin onların derse olumlu tutumlar sergilemesine yol açmaktadır. Öğretmen öğrencilerin söylediklerine kulak vererek onların algılarını bilerek öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayabilir ve beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynayabilir (Graham, 1995).

Öğretmenler, beden eğitimi derslerinin olumlu sonuçlar verebilmesini sağlamak için öğretmencilerin algılarını düzenli aralıkla değerlendirmeleri gerekmektedir. Çünkü olumlu algı zinciri her an kırılabilir ve bu kopan halkanın tekrar bağlanması gerekebilir. Aynı şekilde olumsuz algıların tespit edilmesi ve düzenlenmesi iyi bir eğitim öğretim ortamı için gereklidir. Bu sebeple, öğrencilerin beden eğitimindeki yaşantıları tüm okul kariyeri boyunca

üzerinde çalışılması önem arz etmektedir. Nasıl ki toplumların gelişmişlik düzeyleri okullarda aldıkların eğitimin bir uzantıysa etkili bir beden eğitimi programının etkinliği toplumların fiziksel aktivite ve genel sağlık durumları kapsamında ele alınmalıdır. Bireylerin okul sonrasında yaşam boyu sürdürdükleri fiziksel aktiviteler ve sağlıklı beslenme bize müfredatın etkinliği konusunda ayrıntılı bilgi vermektedir. Ticari kuruluşlar sürekli olarak müşterilerinin ürünler hakkında çeşitli yöntem ve tekniklerle onların görüşlerini almakta ve bu doğrultuda piyasaya yeni ürünler sürmektedirler. Aynı şekilde TV kuruluşları yayın akışlarını izleyicilerin beğendikleri ve tercih ettikleri programlara göre düzenlemektedirler. Bu bağlamda öğrenciyi bir “müşteri” gibi düşündüğümüzde onların sevdikleri ya da sevmedikleri olay ve durumlara duyarlı olarak öğretmenlerin ve beden eğitimi programının nasıl algılandığını ve programın ne şekilde geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları elde etmiş oluruz.

Bölüm III: Yöntem

Tez çalışmasının bu bölümünde, ilk bölümde ifade edilen araştırma problemlerinin incelenmesinde uygulanan araştırma yöntem ve teknikleri konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Bölüm içerisinde; kullanılan araştırma modeli, evren - örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi süreçleri yer almıştır

Araştırma Modeli

Araştırmada, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği tarama yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma betimsel tarama (survey) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1998). Başka bir deyişle; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, 2009). Program değerlendirme modeli olarak “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli” Erden (1998) esas alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın öğrenci görüşleri boyutunun evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Edirne ilinde öğrenim görmekte olan toplam 16520 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçiminde kabul edilecek hata payları için %95 güven aralığı ($\alpha=0.05$) temel alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004' e göre; ± 0.05 örnekleme hatasında 16520 elemanlı bir evreni temsil için en az 374 eleman yeterli görülmektedir. Bu sebeple merkez ilçe ve diğer ilçelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden şansa dayalı örnekleme yöntemi ile örneklem seçimine gidilmiştir. Şansa dayalı eleman örnekleme; evren içerisinde yer alan varlıkların dağılımının her kesimde aynı ya da birbirine çok benzer olduğu durumlarda (homojen) şans yoluyla örnekleme tekniği kullanılmasıdır. Burada önemli olan, her varlığın ya da bireyin örnekleme girme şansının eşit olmasıdır.

Tablo 2

Ortaokul Öğrenci Sayıları

İlçe Adı	Ortaokul Öğrenci Sayıları				Toplam
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Merkez	1.820	1.794	1.846	1.761	7.221
Enez	90	91	101	111	393
Havsa	162	158	148	139	607
İpsala	284	315	289	254	1.142
Keşan	965	985	923	866	3.739
Lalapaşa	65	54	57	50	226
Meriç	111	104	120	110	445
Süloğlu	52	58	40	52	202
Uzunköprü	654	683	647	561	2.545
Toplam	4.203	4.242	4.171	3.904	16.520

Edirne Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan öğrenci sayılarına göre, eleman sayılarının tüm evrene oranı hesaplandığında Edirne Merkez İlçesinden 163, Enez 8, Havsa 13, İpsala 25, Keşan 84, Lalapaşa 5, Meriç 10, Süloğlu 4, Uzunköprü 57 öğrenci en az seçilerek örnekleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Toplamda ise 601 öğrenciye ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine ait araştırma boyutunun evrenini; 2015-2016 öğretim yılında Edirne ilinde görev yapmakta olan toplam 153 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem seçimi için aynı şekilde hata payı olarak %95 güven aralığı ($\alpha=0.05$) temel alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004' e göre; ± 0.05 örnekleme hatasında 153 elemanlı bir evreni temsil için en az 98 eleman yeterli görülmektedir.

Tablo 3

Edirne İli Beden Eğitimi Öğretmeni Sayıları

İlçe	Beden Eğitimi Öğretmeni Sayıları
Merkez	76
Enez	4
Havsa	8
İpsala	7
Keşan	31
Lalapaşa	3
Meriç	4
Süloğlu	2
Uzunköprü	18
TOPLAM	153

Edirne MEB'den alınan bilgiler doğrultusunda öğretmen evreni için örneklem seçiminde, Edirne Merkez İlçesi'nden 49, Enez 3, Havsa 5, İpsala 5, Keşan 20, Lalapaşa 2, Meriç 3, Süloğlu 1, Uzunköprü 12 en az olmak üzere örneklem seçimine gidilmiştir. Toplamda ise 117 Beden eğitimi ve spor öğretmeni şansa dayalı olarak ilçelerden seçilmişlerdir.

Tablo 4

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	<i>Kız</i>	307	51.1
	<i>Erkek</i>	294	48.9
Sınıf	<i>5. Sınıf</i>	88	14.6
	<i>6. Sınıf</i>	69	11.5
	<i>7. Sınıf</i>	167	27.8
	<i>8. Sınıf</i>	277	46.1

Tablo 4 İncelendiğinde toplamda 601 kişilik öğrenci grubunun %51,1’ni kız öğrenci(n:307), %48,9’unu erkek öğrenci(n:294) oluşturmaktadır. Araştırma grubu öğrencilerinin sınıfları incelendiğinde; 5.sınıf %14,6 (n:88), 6.sınıf %11,5 (n:69), 7.sınıf %27,8 (n:167), 8.sınıf%46,1 (n:277) olarak görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerine ait tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%	Toplam
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	47	40.2	117
	<i>Erkek</i>	70	59.8	
Öğretmenlikteki Kıdeminiz	<i>1-5 yıl</i>	37	31.6	117
	<i>6-10 yıl</i>	38	32.5	
	<i>11-15 yıl</i>	26	22.2	
	<i>16-20 yıl</i>	12	10.3	
	<i>20 Yıldan Fazla</i>	4	3.4	
Okulunuzdaki Sınıfların Ortalama Mevcudu	<i>20 ve Daha Az</i>	22	18.8	117
	<i>21-25 Arası</i>	24	20.5	
	<i>26-30 Arası</i>	46	39.3	
	<i>31-35 Arası</i>	19	16.2	
	<i>36 ve Üzeri</i>	6	5.1	
Okulda Eğitim Amaçlı Olarak İnternette Ne Ölçüde Yararlanabiliyorsunuz?	<i>Tamamen</i>	9	7.7	117
	<i>Kısmen</i>	35	29.9	
	<i>Az</i>	52	44.4	
	<i>Hiç</i>	21	17.9	
Öğrencileriniz Okulda İnternette Ne Ölçüde Yararlanabiliyor?	<i>Tamamen</i>	12	10.3	117
	<i>Kısmen</i>	40	34.2	
	<i>Az</i>	49	41.9	
	<i>Hiç</i>	16	13.7	
Okulunuzda Spor Salonu Var mı?	<i>Evet</i>	27	23.1	117
	<i>Hayır</i>	90	76.9	
Okulunuz Hangi İlçeye Bağlı?	<i>Merkez İlçe</i>	84	71.8	117
	<i>Diğer ilçeler</i>	33	28.2	
Okulunuzda Yeni Programı Uygulamanız Açısından Donanım Yeterli mi?	<i>Evet</i>	44	37.6	117
	<i>Kısmen</i>	54	46.2	
	<i>Hayır</i>	19	16,2	
Uygulamakta Olduğunuz Program İle İlgili Herhangi Bir Seminer, Hizmet İçi Eğitim, Toplantı vb. Katıldınız mı?	<i>Evet</i>	40	34.2	117
	<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	43	36.8	
	<i>Hayır</i>	34	29.1	

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunun, %59.8’inin erkek beden eğitimi öğretmenleri ve %40.2’sini kadın beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma

grubunun öğretmenlikteki kıdem yılı incelendiğinde, 6-10 yıl arası % 32.5, 1-5 yıl arası % 31.6, 11-15 yıl arası %22.2, 16–20 yıl arası %10.3, 20 Yıldan fazla %3.4 olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde; 26-30 arası sınıf mevcudu %39.3, 21–25 arası sınıf mevcudu %20.5, 20 ve daha az sınıf mevcudu %18.8, 31–35 arası sınıf mevcudu %16.2, 36 ve üzeri sınıf mevcudu %5.1 olarak görülmektedir. “Okulda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %44.4’ü “Az” seçeneğini işaretlerken %29.9’u “Kısmen”, %17.9’u “Hiç” ve %7.7’si “Tamamen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %41.9’u “Az” seçeneğini işaretlerken %34.2’si “Kısmen”, %13.7’si “Hiç” ve % 10.3’ü “Tamamen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Okulunuzda spor salonu var mı?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %76.9’u “Hayır”, % 23.1’i “Evet” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Okulunuz hangi ilçeye bağlı?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %76.9’u “Hayır”, %23.1’i “Evet” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Okulunuzda yeni programı uygulamanız açısından donanım yeterli mi?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %46.2’si “Kısmen” seçeneğini işaretlerken %37.6’sı “Evet” ve %16.2’si “Hayır” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Uygulamakta olduğunuz yeni program ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %36.8’i “Katıldım ama yetersiz” seçeneğini işaretlerken % 34.2’si “Evet” ve %29.1’i “Hayır” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

İşlem basamakları. Bu alt bölümde genel olarak, çalışmanın öğrenci görüşü boyutuna katılan öğrenciler ve öğretmen görüşü boyutuna katılan beden eğitimi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar üzerinden yapılan çalışmalar ve işlemler anlatılmıştır.

Araştırmanın öğrenci görüşü boyutu. Çalışmanın öğrenci boyutunda ulaşılabilecek ortaokullar belirlenerek çalışmada kullanılacak ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygulanması için en uygun zamanlar belirlenmiştir. Öğrencilerin boş olduğu ders ve teneffüs aralarında okul idaresinden izin alınarak çalışmada kullanılan ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın öğrenci görüşleri boyutunda kullanılan ölçek araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Kullanılan ölçeğin ismi; “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği” dir. Ortaokul öğrencilerinin ölçek sorularına verdiği cevaplar, araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılarak, analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın öğretmen görüşü boyutu. Çalışmanın öğretmen görüşü boyutu için daha önceden belirlenmiş ortaokullara ulaşıldığında, çalışmada kullanılacak anketin beden eğitimi öğretmenlerine uygulanması için dersin öğretmenine haber verilerek uygun bir zamanında araştırmacı tarafından anket uygulanmıştır. Programın öğelerine dönük değerlendirme modeli esas alınarak oluşturulmuş anketin ismi: “Öğretmen Anket Formu” dur. Beden eğitimi öğretmenlerinin ankete verdiği cevaplar, araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılarak, analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

Çalışmanın her iki boyutunda kullanılan veri toplama araçları hakkında daha ayrıntılı bilgi ilerleyen kısımlarda verilmiştir.

Veri toplama araçları. Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerinde kendilerini ve dersi nasıl gördüklerini açıklamaya çalışarak beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesine katkı sağlamak üzere; Hung Chi Kwong tarafından, 1999 yılında, Hong

Kong Üniversitesinde geliştirilmiş; “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (The PE Questionnaire for Secondary Students, PEQSS)” kullanılmıştır.

Ortaokul Beden Eğitimi dersi öğretim programının beden eğitimi derslerini nasıl etkilediğini açıklamak ve uygulanabilirliğini incelemek üzere Erdoğan, (2009) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen Anket Formu” isimli anket kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği (OÖBEÖ). Likert beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş 33 maddeden oluşan ve geçerlik, güvenirlik çalışması sonrası düşük korelasyon gösteren 7 maddenin (5, 14, 21, 30, 31, 32, 33) çıkarılmasıyla Hung Chi Kwong tarafından “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (OÖBEÖ)” hazırlanmıştır. Beş alt boyuttan (öğrenci görüşü, tutum, algılanan atletik yetkinlik, egzersizin faydaları, egzersiz yapma niyeti) oluşan ölçek, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir.

Ortaokul öğrencileri için Beden Eğitimi Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. Hung Chi Kwong (1999) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (OÖBEÖ)” bu tez çalışmasında kullanılmak üzere gerekli izin alınarak Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Orijinali İngilizce olan ölçek, araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Hem İngilizce’ye hem de Türkçe’ye çevirinin uygunluğu konusunda Trakya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde görevli öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda yapılan düzenlemelerle, ölçeğin çeviri geçerliliği sağlanmıştır. Türkçe’ye çevirisi yapılan ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için her bir maddeye ait faktör yük değerleri tespit edilerek yapısal olarak doğrulanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi: Özellikle psikoloji, sosyal bilimler, eğitim bilimleri, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler, iktisat, iktisadi kalkınma ve şehircilik, sosyoloji, biyoloji, jeoloji, tıp, işletmecilik (piyasa araştırması, özellikle tüketici ve reklam araştırmalarında) gibi

alanlarda, birimlerin çok sayıdaki birbirleriyle ilişkili özellikleri arasında, birlikte ele alınabilen, birbirleriyle ilişkisiz fakat bir oluşumu (olayı, fenomeni) açıklamakta yararlanılabilecek olanlarını bir araya toplayarak (gruplayarak) yeni bir isimle faktör olarak tanımlamayı sağlayan, yaygın kullanımı olan bir yöntemdir (Kline, 1993; Tavşancıl, 2002; Karagöz, 1991; Özdamar, 2002). Açıklayıcı faktör analizi; çok sayıda değişkeni, belirli gruplara ayırarak, grup içindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi maksimum, gruplar arasındaki ilişkiyi ise minimum yaparak, grupları yeni değişkenlere dönüştüren bir analiz türüdür. Oluşturulan bu yeni değişkenlere faktör adı verilir. Açıklayıcı faktör analizi ile değişkenlerin sayısı azalmaya ve değişkenler arası ilişkilerden faydalanılarak yeni yapılar ortaya çıkartmaya çalışılır. Açıklayıcı faktör analizinde; verilerin çoklu normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek Bartlett Testi (Bartlett Test of Sphericity) yapılır. Verilerin çoklu normal dağılımdan gelme varsayımlarının sağlanması için significance (olasılık) değerinin 0,05'ten küçük olması gerekir (Akgül ve Çevik, 2003; Hair, 1998). Veri yeterliliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılır. KMO testinde bulunan değer 0,50'nin altında ise kabul edilemez, 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmeldir (Sharma, 1996; Tavşancıl, 2002; Altunışık ve diğ., 2005; Nakip, 2003).

Rotasyon yöntemleri içinde varimax, quartimax equamax, en yaygın kullanılanlardır. Bu çalışmada varimax yöntemi seçilmiştir Varimax yöntemi ile basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verilir. Bu yöntemle daha az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olması sağlanacak şekilde döndürme yapılır (Tavşancıl, 2002: 50). Ayrıca, varimax olmadan faktör skor katsayılarına ulaşmak mümkün olmamaktadır (Nakip, 2003: 413).

Tablo 6

Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (OÖBEÖ) 'nin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yük Değerleri

Madde	F1	Madde	F2	Madde	F3	Madde	F4	Madde	F5
1	0.537	12	0.653	27	0.707	22	0.680	19	0.475
2	0.443	15	0.690	28	0.775	23	0.685	20	0.666
3	0.668	16	0.590	29	0.662	24	0.492		
4	0.681	17	0.423			25	0.515		
6	0.707	18	0.375			26	0.520		
7	0.611								
8	0.762								
9	0.706								
10	0.533								
11	0.492								
13	0.612								

F1(Görüş), F2(Tutum), F3(Yetkinlik), F4(Egzersiz Faydaları), F5(Egzersiz Niyeti)

Yapılan faktör analizinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu 0.902 olarak bulunmuştur. KMO testinin sonucunun 0.5'den büyük çıkması, kullanılan örneklem sayısının faktör analizi yapmaya uygunluğunu göstermiştir. Barlett'in küresellik derecesi (BKD) testinin sonucunun istatistiksel olarak anlamlı (BKD=4586.205, p=0.00) çıkması, faktör analizinin uygulanabilmesi için değişkenler arasındaki korelasyonların yeterli büyüklükte olduğuna işaret etmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin beş alt boyut (Görüş, Tutum, Yetkinlik, Egzersiz Faydaları, Egzersiz Niyeti) altında toplandığı gözlenmiştir. Faktör yük değerleri ± 0.33 'den küçük olan ve birden çok boyutla çakışan maddelerin olmaması sebebiyle ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmayarak orijinal hali ile kullanılması araştırmacı tarafından uygun bulunmuştur

Doğrulayıcı faktör analizi; Yapısal eşitlik modellemesi psikoloji, sosyoloji, eğitim araştırmaları, siyasal bilimler, pazarlama vb. araştırmalarında kullanılan bir tekniktir (Dow,

Jackson, Wong ve Leitch, 2008). Temel olarak faktör analizi ve regresyon analizinin birleşimidir. Teorik modele göre oluşturulan tahmini kovaryans matrisinin, gözlenen verilerin kovaryans matrisine uygunluğunu test eder (Hox ve Bechger, 1995). Yapısal eşitlik modelleri; yol analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik (regresyon) ve gizli büyüme eğrisi modelleri olmak üzere dört başlık altında incelenebilir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kullanılacaktır. Doğrulayıcı faktör analizi, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizli değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır.

Modele ait sonuçların uyum indeksleri vasıtası ile incelenmesi gerekir (Albright ve Park 2009). Araştırmacı t testi yaparken ya da χ^2 analizi yaparken p değerine bakarak karar verir. Önceden belirlenen önemlilik düzeyi eğer 0.05 ise, p değeri 0.05'in altında olduğunda aradaki fark anlamlıdır kararı verilir. DFA'da ise bu şekilde tek bir testin sonucuna göre değil, çeşitli uyum indeksi sonuçlarına göre modelin teori ile uyumlu olup olmadığı kararı verilir. Modelde maddelerin faktör yükleri çok iyi çıksa bile uyum indeksleri normal değerleri yakalayamayabilir. Bu uyum indeksleri ki-kare (χ^2), ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), mutlak uyum indeksleri (GFI, AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), Artık temelli uyum indeksi (RMR) gibi isimler alır. Uyum indeksleri çok çeşitlidir fakat bu uyum indekslerinden hangilerinin standart kabul edileceği hakkında tam bir uzlaşma olmadığı bildirilmektedir (Munro, 2005; Şimşek, 2007). Tablo 7 de uyum indeksleri ve normal değerleri görülmektedir.

Tablo 7

DFA’da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerleri

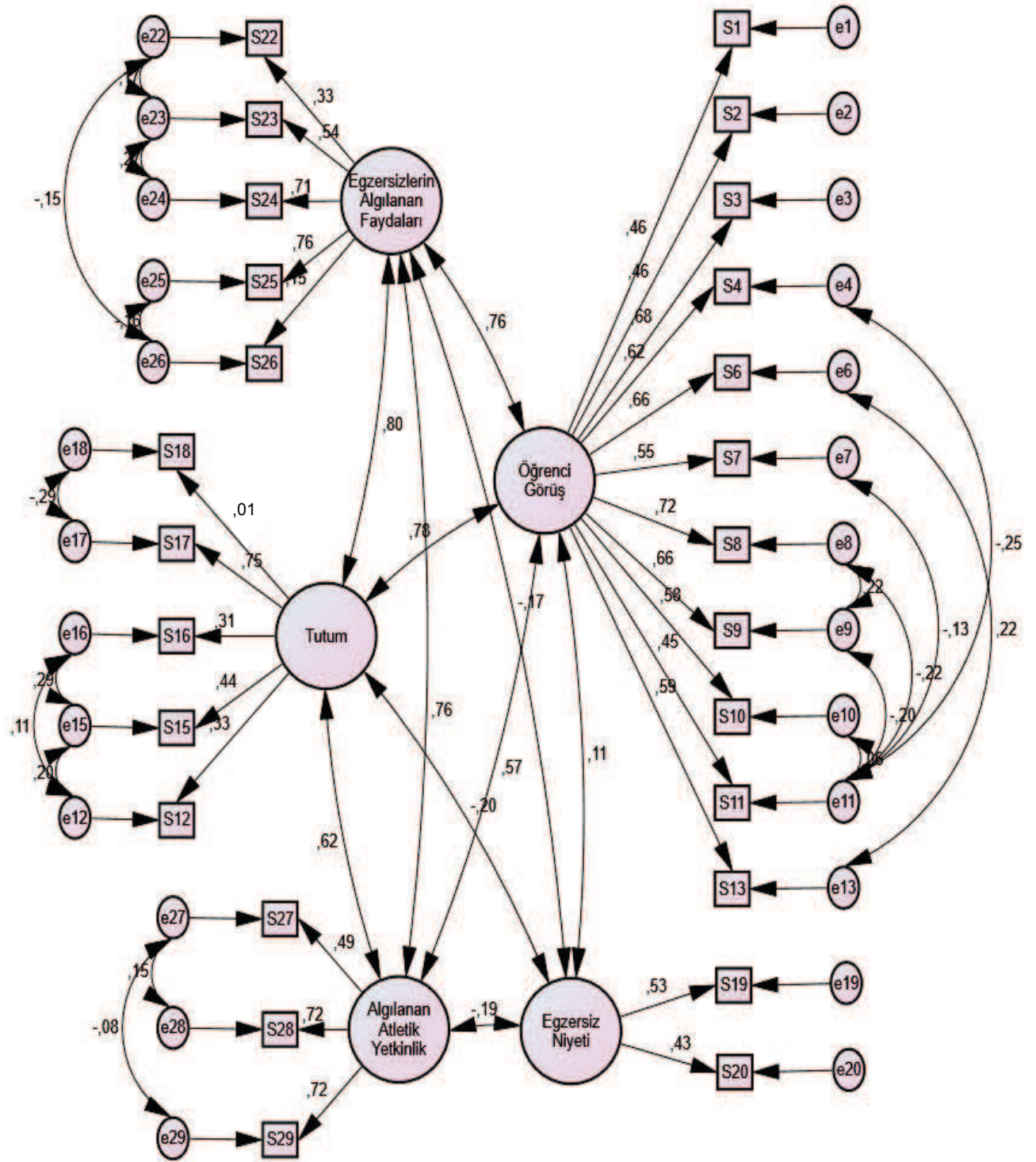
İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	OÖBEÖ Modeline Ait Değerler
χ^2 “p” Değeri	p>0.05	-	0.452*
χ^2/sd	<3	<5	2.85* (775.452 / 272)
GFI	>0.95	>0.90	0.908*
AGFI	>0.95	>0.90	0.881
CFI	>0.95	>0.90	0.884
RMSEA	<0.05	<0.10	0.056*
RMR	<0.05	<0.10	0.096*

*: uyum gösteren değerler

Uyum indeksleri pek çok Literatürde, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum olarak belirlenmiş ve modelin doğrulanması için bir ölçüt oluşturmuştur. (Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper ve Mullen, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Waltz, Strcikland ve Lenz 2010; Wang ve Wang, 2012).

OÖBEÖ modeline ait uyum indekslerine baktığımızda; x^2 değeri iyi uyum (0,452), $\frac{x^2}{\text{serbestlik derecesi}}$ iyi uyum (2,85), RMSEA değeri kabul edilebilir uyum (0,056) ve RMR değeri kabul edilebilir uyum (0,096) olarak elde edilmiştir. Genel anlamda araştırmada kullandığımız ölçeğin orijinali ile uyum gösterdiği ve amacına hizmet ettiği doğrulayıcı faktör analizi ile tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin diyagramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. Yapısal Eşitlik Modeli (Doğrulayıcı Faktör).

Beş alt boyut altında yer alan toplam 33 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında; iç tutarlık katsayıların belirlenmesi amacıyla bir iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Kwong tarafından 778 kişiye, bu çalışma tarafından 601 kişiye uygulanarak geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayıları ile bu çalışma tarafından elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Ölçek Alt Boyutları	Kwong tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayıları	Türkçe’ ye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayıları
Egzersiziz Algılanan Faydaları	0.83	0.76
Öğrenci Görüş	0.78	0.77
Tutum	0.79	0.81
Algılanan Atletik Yetkinlik	0.73	0.80
Egzersiziz Yapma Niyeti	0.67	0.73
Tüm Ölçek	--	0.83

Tablo 8’de verilen değerler incelendiğinde, 33 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunun alt boyutlarının yüksek güvenirlige sahip olduğunu ve tüm ölçekten elde edilen sonucun da yüksek güvenirlikte olup tek başına da kullanılabileceğini ifade edebiliriz. Ölçekteki maddeler beşli Likert dereceleme ölçeği (Tamamen katılıyorum - Tamamen katılmıyorum) şeklinde düzenlenmiştir. “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği” nin uyarlanmış Türkçe versiyonu Ek B’de sunulmuştur.

Öğretmen anket formu (ÖAF). Beden eğitimi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin “Öğretmen Anket Formu” Şirin ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş, Erdoğan M. (2009) tarafından da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ankete son hali verilmiştir. Ortaokul Beden Eğitimi Öğretim Programının beden eğitimi derslerine nasıl etki ettiğini açıklamak ve uygulanabilirliğini değerlendirmek üzere anket maddeleri oluşturulurken program değerlendirme modeli olarak, “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli” (Erden, 1998) esas alınmıştır. İlk aşamada Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafında çıkarılan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, ilgili literatürün taranmasıyla araştırmayla ilgili kavramsal bilgilerden, uzman görüşleri (alan uzmanı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı) ile koordinatör ve formatör beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak Erdoğan, (2009) tarafından açık uçlu soruları da içeren 51 maddelik “Öğretmen Anket Formu” anketi oluşturulmuştur.

İkinci aşamada ise hazırlanan anket taslağı, Kırıkkale ve Gazi Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, 9 maddelik kişisel bilgi formu ve 39 maddelik ortaokul beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları, kazanımları, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik beden eğitimi öğretmenleri görüşleri anketi oluşturulmuş ve anket formu uygun hale getirilip son şekli verilmiştir. Anket formu 4’lü Likert tipinde 39 madde olarak son şeklini almıştır. Alt boyutlara göre; programın genel amaçları 6 madde, kazanımlar 6 madde, öğretme ve öğrenme süreci 11 madde ve ölçme ve değerlendirme 16 madde olarak belirlenmiştir.

Erdoğan, (2009) anketin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısını kullanmış ve tüm ölçek için 0.95 olarak bulunmuştur. Ankete ait alt boyutların güvenilirlik

katsayıları 0.82 ile 0.94 arasında bularak, yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonrası 39 maddenin faktör yük değerlerinin 0.814 ile 0.350 arasında olduğunu, tek faktör toplam varyansın % 36.45'ini açıkladığını, açıklanan varyans toplamının ise % 61.07 olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak 4 alt boyuta sahip anketin tek boyutlu olarak da kullanılabilceği sonucuna varmıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu 0.855 olarak bulunmuştur. KMO testinin sonucunun 0.5'den büyük çıkması, kullanılan örneklem sayısının faktör analizi yapmaya uygunluğunu göstermiştir. Barlett'in küresellik derecesi (BKD) testinin sonucunun istatistiksel olarak anlamlı (BKD=2587.247, p=0.00) çıkması, faktör analizinin uygulanabilmesi için değişkenler arasındaki korelasyonların yeterli büyüklükte olduğuna işaret etmiştir.

Ankette yer alan maddelerin dört alt boyut (Amaçlar, Kazanımlar, Öğrenme-Öğretme, Ölçme) altında toplandığı gözlenmiştir. Faktör yük değerleri ± 0.33 'den küçük olan ve birden çok boyutla çakışan maddelerin olmaması sebebiyle ankette herhangi bir maddenin çıkarılmayarak orijinal hali ile kullanılması araştırmacı tarafından uygun bulunmuştur. Ankette yer alan maddelerin döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre elde edilen faktör yük değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Anket Formu Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Yöntemine Göre Faktör Yük Değerleri

Madde	F1	Madde	F2	Madde	F3	Madde	F4
1	0.759	7	0.535	13	0.515	24	0.545
2	0.701	8	0.381	14	0.444	25	0.482
3	0.507	9	0.529	15	0.618	26	0.533
4	0.619	10	0.528	16	0.493	27	0.631
5	0.619	11	0.601	17	0.489	28	0.628
6	0.577	12	0.425	18	0.572	29	0.487
				19	0.471	30	0.648
				20	0.494	31	0.691
				21	0.524	32	0.567
				22	0.401	33	0.540
				23	0.447	34	0.657
						35	0.651
						36	0.609
						37	0.502
						38	0.698
						39	0.617

F1(Amaçlar), **F2**(Kazanımlar), **F3**(Öğrenme-Öğretme), **F4**(Ölçme)

Dört alt boyut altında yer alan toplam 48 maddeden oluşan anketin Türkçe versiyonunun, bir iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Hem Erdoğan, (2009) tarafından geliştirilen orijinal anketin hem de bu çalışmada uygulanan anketin güvenilirlik katsayıları Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Anket Formu Anketinin Güvenirlik Çalışması

Ölçek Alt Boyutları	Erdoğan, (2009) geliştirilen anketin güvenirlik katsayıları	Bu çalışmada hesaplanan güvenirlik katsayıları
Genel Amaçlar	0.82	0.80
Kazanımlar	0.88	0.84
Öğrenme – Öğretme Süreci	0.86	0.85
Ölçme ve Değerlendirme	0.94	0.90
Tüm Ölçek	0.95	0.94

Tablo 10’da sunulan güvenirlik katsayıları incelendiğinde, “Öğretmen Anket Formu (ÖAF)” nu oluşturan dört bölümün her birinin güvenirliğinin yüksek ve anketin güvenirlik katsayısından dolayı tek başına da kullanılabileceğini ifade edebiliriz. Anketteki maddeler dörtlü Likert dereceleme anketi (Tamamen-Kısmen-Az-Hiç) şeklinde düzenlenmiştir. “Öğretmen Anket Formu” çalışmanın sonunda bulunan Ek C’de verilmiştir.

Veri toplama süreci. Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın öğrenci görüşü boyutuna ait süreçte 5.sınıf, 6.sınıf, 7.sınıf, 8.sınıf öğrencilerinden oluşan ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçek (OÖBEÖ) yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmacı tarafından yürütülen veri toplama sürecinde, farklı sınıflardan toplam 601 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın I. Boyutundaki veri toplama süreci, Şubat-Nisan 2016 tarihini kapsayan üç aylık zaman diliminde tamamlanmıştır.

Araştırmanın öğretmen görüşleri boyutunda uygulanan anket (ÖAF) milli eğitim ortaokul kademesinde görev yapmakta olan 117 beden eğitimi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın öğrenci boyutu için ölçek (OÖBEÖ) uygulanırken, okul yönetiminin izni ile dersin beden eğitimi öğretmenlerine dersler esnasında öğretmen boyutuna ait anket (ÖAF) doldurtulmuştur. Bu işlem de öğrenci boyutu ile aynı zamanlarda gerçekleştirilerek Şubat-Nisan 2016 tarihleri arasındaki 3 aylık süreyi kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde hem betimsel hem de çıkarımsal istatistik testleri kullanılmıştır. Aşağıdaki kısımlarda, araştırma problemlerinin incelenmesinde kullanılan istatistiksel analizler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Araştırmanın verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek için basıklık (kurtosis), çarpıklık (skewness) ölçülerine ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Kurtosis ve skewness sonuçlarına göre elde edilen değerler -1.5 ile +1.5 arasında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğini, bu ölçüler dışındaki değerlerin normal dağılım göstermediğini ayrıca Shapiro-Wilk anlamlılık sonucu 0.05'in üzerinde çıkan dağılımın normal, 0.05'in altında olan dağılımın normal dağılmadığını yapılan çalışmalar göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010). Normal dağılım gösteren veriler için parametrik, normal dağılım göstermeyen veriler için non-parametrik test kullanılmıştır.

Araştırmanın problemini oluşturan sorular ve bu sorulara ait bağımlı, bağımsız değişkenleri ile normallik dağılım ölçütlerini gösterir tablolar ekte (Ek D,E) sunulmuştur. Seçilen testleri gösteren tablo özet olarak aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırma Analizlerinin Özeti

Bu çalışmada takip edilen araştırma yaklaşımının ana hattını betimsel tarama yöntemi oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veri toplama işlemlerinin genel bir özeti Tablo 11 ve Tablo 12 'de verilmiştir.

Tablo 11

*Araştırma Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar***Öğrenci Görüşlerine Ait Alt Boyut Ortalamaları**

Alt Boyut Adı	Boyut Ortalaması
<i>BE Dersi Hakkında Görüşleri</i>	4.08 (Katılıyorum)
<i>Öğrenci Tutumları</i>	2.34 (Katılmıyorum)
<i>Öğrenci Yetkinlik Algıları</i>	4.24 (Tamamen Katılıyorum)
<i>Egzersiz Faydaları</i>	4.40 (Tamamen Katılıyorum)
<i>Egzersiz Yapma Niyeti</i>	2.81 (Orta Düzeyde Katılıyorum)

Öğretmen Görüşlerine Ait Alt Boyut Ortalamaları

Alt Boyut Adı	Boyut Ortalaması
<i>Genel Amaçlar</i>	2.99 (Kısmen)
<i>Kazanımlar</i>	2.88 (Kısmen)
<i>Öğrenme-öğretme süreçleri</i>	2.74 (Kısmen)
<i>Ölçme ve değerlendirme</i>	2.68 (Kısmen)

Tablo 12

Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizlerinin Özeti

ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ BOYUTU		
Araştırma Soruları	Alt Boyut Adı	Veri Analizi
<i>I-A) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Öğrenci Görüşleri	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Tek Yönlü Anova
<i>I-B) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Öğrenci Tutumları	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Kruskal Wallis *Mann Whitney-U
<i>I-C) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde kendi yetkinlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Öğrenci Yetkinlik Algıları	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Kruskal Wallis *Mann Whitney-U
<i>I-D) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmalarının faydaları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Egzersiziz Faydaları	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Tek Yönlü Anova
<i>I-E) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Egzersiziz Yapma Niyeti	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Tek Yönlü Anova
ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ BOYUTU		
<i>2-A) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Genel Amaçlar	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Kruskal Wallis *Mann Whitney-U
<i>2-B) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Kazanımlar	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Tek Yönlü Anova
<i>2-C) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Öğrenme-Öğretme	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Tek Yönlü Anova
<i>2-D) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?</i>	Ölçme ve Değerlendirme	*Betimsel Analiz *Bağımsız gruplar t-testi *Kruskal Wallis

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma sorularının sırası dikkate alınarak yazılmıştır.

Araştırmanın Öğrenci Görüşleri Boyutuna Ait; Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sorularına dair bulgular incelenirken öncelikle bağımlı değişkenleri oluşturan alt boyutlara ait betimsel istatistikler verilmiştir. Böylece hem boyuta ait maddeler hem de boyut hakkındaki genel düşünceler hakkında fikir sahibi olabilmek hedeflenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, ders saati) açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. Beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için anketin, öğrenci görüşlerine dair 11 maddeden oluşan alt boyuta verilen cevaplara bakılmış ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin “Öğrenci Görüşleri” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Öğrenci Görüşleri	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>-Beden eğitimi derslerinde başkalarıyla çalışmayı öğreniyorum.</i>	262	43.6	188	31.3	94	15.6	33	5.5	24	4	4.05
<i>-Beden eğitimi derslerinde sınıf arkadaşlarımla oynamayı seviyorum.</i>	466	77.5	87	14.5	31	5.2	12	2	5	0.8	4.66
<i>-Beden eğitimi dersleri sağlığımy korumamda ve vücut kondisyonumu artırmamda yardımcı oluyor.</i>	351	58.4	158	26.3	63	10.5	16	2.7	13	2.2	4.36
<i>-Beden eğitimi dersleri duygularımı kontrol etmemi öğrenmeye yardımcı oluyor.</i>	172	28.6	155	25.8	151	25.1	74	12.3	49	8.2	3.54
<i>-BE derslerinde yeni beceriler öğrenebiliyorum.</i>	320	53.2	167	27.8	75	12.5	21	3.5	18	3	4.25
<i>-Beden eğitimi derslerindeki aktiviteler zorlayıcı ve yapmaya değer.</i>	237	39.4	141	23.5	138	23	55	9.2	30	5	3.83
<i>-BE dersleri kendimi daha fazla tanımama ve öz güven kazanmama yardımcı oluyor.</i>	254	42.3	152	25.3	111	18.5	56	9.3	28	4.7	3.91
<i>-Beden eğitim dersleri spordaki güzel ve zarif hareketleri fark etmeme yardımcı oluyor.</i>	287	47.8	139	23.1	98	16.3	53	8.8	24	4	4.02
<i>-Beden eğitimi derslerinde kendimi rahatlamış hissediyorum.</i>	316	52.6	139	23.1	79	13.1	38	6.3	29	4.8	4.12
<i>-Beden eğitimi derslerinde sıkıldığımy hissediyorum.</i>	308	51.2	125	20.8	78	13	46	7.7	44	7.3	4.01
<i>-Beden eğitimi derslerinde hareket ilkelerini öğreniyorum.</i>	290	48.3	160	26.6	108	18	24	4	19	3.2	4.13
Öğrenci Görüşleri Alt Boyut Ortalaması											4.08

Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %91’i beden eğitimi derslerinde başkalarıyla çalışmayı öğrendiğini (katılıyorum), %97’si sınıf arkadaşlarıyla oynamayı sevdiğini (tamamen katılıyorum), %95’i BE dersinin sağlıklarını korumada yardımcı olduklarını

(tamamen katılıyorum), %79'u BE dersinin duygularını kontrol etmeye yardımcı olduğunu (katılıyorum), %94'ü BE dersinde yeni beceriler öğrendiğini (tamamen katılıyorum), %86'sı aktivitelerin zor ama yapmaya değer olduğunu (katılıyorum), %86'sı özgüven kazandırdığını (katılıyorum), %87'si spordaki güzellikleri fark etmelerini sağladıklarını (katılıyorum), %89'u dersin kendilerini rahatlattığını (katılıyorum), %93'ü hareket ilkelerini öğrendiklerini belirtmişlerdir (katılıyorum).

Öğrenci görüşleri alt boyutunun ortalaması 4.08 ile katılıyorum düzeyinde saptanmıştır. Genel anlamda öğrencilerin alt boyuta vermiş oldukları cevaplar, beden eğitimi dersi hakkında olumlu görüş sahibi olduklarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss.	sd	t	p	Etki değeri
Kız	307	3.95	.713	599	-4.495	.00*	0.55
Erkek	294	4.20	.638				

*p<0.05

Tablo 14'te özetlendiği gibi, beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir [(t(599)=-4.495, p<0.05)]. Bu istatistik testinde (bağımsız gruplar t-testi), etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen's d formülünden faydalanılmıştır (Cohen, 1988).

Hesaplamalar sonucu, d değeri 0.55 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşleri üzerinde orta düzey bir etkiye (Cohen, 1988) sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerine göre BE dersi hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Erkek öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=4.20$, Tamamen katılıyorum), kız öğrencilere ($\bar{x}=3.95$, katılıyorum) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna göre; erkek öğrencilerin BE dersi hakkındaki bilgi, beceri ve öz güvenlerinin kız öğrencilere göre olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin okudukları sınıf açısından karşılaştırılması için ise, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 15'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Görüşlerini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sınıf	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
5.Sınıf	88	4.46	0.421							
6.Sınıf	69	4.22	0.601	23.058	3	7.686			5.Sınıf	
7.Sınıf	167	4.10	0.664	261.430	597	0.438	17.551	.00*	/	0.08
8.Sınıf	277	3.90	0.732	284.488	600				8.Sınıf	

*p<0.05

Tablo 15'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki görüşleri okudukları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,597)=17.551$, $p<0.05$). ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısından

faidalanılmıştır (Büyüköztürk, Bököoğlu ve Köklü, 2008). Eta-kare değeri aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır:

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı (Gruplar Arası)}}{\text{Kareler Toplamı (Toplam)}}$$

Formüle göre eta-kare (η^2)=0.08 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki görüşleri toplam varyansın %8'i sınıf düzeyleri değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.08), ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

f istatistiği sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterse de bu anlamlılığın nerede olduğunu belirtmemektedir. Bu nedenle, farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri yapılarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; araştırmada BE dersi hakkındaki görüş açasından 5. sınıf ortaokul öğrencileri ile 8. sınıf ortaokul öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (fark 0,561 $p < 0.05$). Bu fark 5. sınıf öğrencilerinin lehinedir, bundan dolayı 5. sınıf öğrencilerinin BE dersi hakkındaki görüşleri 8. sınıf öğrencilerine göre daha katılımcı ve olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre, 5. sınıf öğrencilerinin BE dersini diğer sınıf öğrencilerine göre daha fazla sevdiği düşüncesi çıkarılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin haftada olmasını istedikleri ders saati açasından karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 16'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Beden Eğitimi Dersi Görüşlerini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ders saati	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Hiç olmasın	6	3.89	0.370						1 ders	
1 Ders	14	2.98	0.871	19.991	4	4.998			Hiç.ol(-.913)	
2 Ders	90	3.95	0.671	264.497	596	0.444	11.262	.00	2Ders(-.979)	0.07
3 Ders	72	4.13	0.637	284.488	600				3Ders(-1.154)	
4 Ders	419	4.13	0.665						4Ders(-1.155)	

*p<0.05

Tablo 16 'ya göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki görüşleri, haftada olmasını istedikleri ders saati sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(4,596)=11.262$, $p<0.05$). ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Hesaplamalar sonucu etki büyüklüğü; formüle göre eta-kare (η^2)= 0.07 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki görüşleri hakkındaki toplam varyansın %7'si haftada istedikleri ders saati değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.07), ortaokul öğrencilerinin istenen ders saati üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

f istatistiği ders saati arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermekte olup bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri yapılarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; araştırmada BE dersi hakkındaki görüş açısından haftada 1 ders olmasını isteyen öğrenciler ile diğer seçenekleri işaretleyen (hiç olmasın, 2 ders, 3 ders, 4 ders) ortaokul öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (fark -0.913, -0.979, -1.154, -1.155, $p<0.05$). Bu fark 1 ders olsun diyen ğrencilerinin aleyhindedir, buradan hareketle haftada 1ders olmasını isteyenlerin mevcut durumlarından memnun olduğunu ve herhangi bir değişiklik olmasını istemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca farklı bir bakış açısı olarak beden eğitimi dersinde yeterli derecede yorulduklarını fazlasını istemedikleri gibi bir çıkarımda da bulunabiliriz.

Genel anlamda öğrenciler haftada 4 saat ders olmasını istemişlerdir. Buda BE dersinin ortaokul öğrencileri üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklanmaktadır. Daha fazla ders isteyenlerin BE dersi hakkındaki olumlu görüşlerinin, daha az isteyenlere göre istatistiksel olarak arttığını göstermektedir.

Ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt aramak için ortaokul ğrencilerine “Ortaokul ğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OBEA)” uygulanmıştır. Beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarını tespit edebilmek için anketin 5 maddeden oluşan alt boyutuna verilen cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin “BE Dersine Olan Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Öğrenci Tutumları	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>-Beden eğitimi dersi, sınavlardaki genel başarı ortalamamı düşürüyor.</i>	32	5.3	35	5.8	45	7.5	144	24	345	57.4	1.77
<i>-Beden eğitimi dersleri seçmeli olsa kesinlikle bu dersi seçmem.</i>	34	5.7	33	5.5	59	9.8	121	20.1	354	58.9	1.78
<i>-Okullarda bazı derslerin müfredat programından çıkarılması gündeme gelse beden eğitimi dersi çıkarılması gereken ilk ders olmalı.</i>	59	9.8	30	5	43	7.2	120	20	349	58.1	1.88
<i>-Genel olarak beden eğitimi derslerindeki aktivitelerden zevk alıyorum.</i>	384	63.9	128	21.3	63	10.5	14	2.3	12	2	4.43
<i>-Beden eğitim ders sayısı değiştirilmeli midir?</i>	53	8.8	32	5.3	61	10.1	94	15.6	361	60.1	1.87
Öğrenci Tutumları Alt Boyut Ortalaması											2.34

Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %81’i beden eğitimi derslerinin genel başarı ortalamasını düşürmediğini, %79’u BE dersi seçmeli olsa seçeceğini, %78’i BE dersinin müfredattan çıkarılmaması gerektiğini, %96’sı BE aktivitelerinden zevk aldığını ve son olarak %76’sı BE ders sayısı değiştirilmemeli olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğrenci tutumlarının alt boyutunun ortalaması 2.34 ile katılmıyorum düzeyinde saptanmıştır. Soruların geneline baktığımızda beden eğitimi dersinin öğrencileri eğlendirdiği ve derslerine olumsuz bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin BE dersinin olduğu gibi kalmasını herhangi bir değişiklik yapılmamasını, istedikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kız	307	3.74	.675	599	-1.085	.279
Erkek	294	3.79	.599			

Tablo 18’de gösterildiği üzere, beden eğitimi dersi hakkındaki tutumların kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin BE dersine karşı aynı tutumu sergiledikleri çıkarımında bulunabiliriz.

Ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıfa göre BE dersi hakkındaki tutumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla, non-parametrik testlerden biri olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Tablo 18).

Tablo 19

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutumlarının Okudukları Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	n	Ortalama Derece	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
5.Sınıf	88	299.49			
6.Sınıf	69	292.90	0.598	3	.897
7.Sınıf	167	295.94			
8.Sınıf	277	306.55			

Tablo 19’da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıf düzeylerine göre BE dersi hakkındaki tutumlarının ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermemektedir ($\chi^2(3)=0.598$, $p>0.05$). Buradan hareketle öğrencilerin okudukları sınıflara göre BE dersine karşı tutumlarının değişmediği düşüncesine varabiliriz.

Ortaokul öğrencilerinin haftada olmasını istedikleri ders saatine göre BE dersi hakkındaki tutumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Tablo 20).

Tablo 20

Ortaokul Öğrencilerinin BE Dersi Hakkındaki Tutumlarının Haftada Olmasını İstedikleri Ders Saatine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ders Saati	n	Ortalama Derece	χ^2	Serbestlik Derecesi	p
Hiç olmasın	6	183.08			
1 Ders	14	69.39			
2 Ders	90	333.82	32.325	4	.00*
3 Ders	72	289.87			
4 Ders	419	305.29			

$P<0.05^*$

Tablo 20 'ye göre, ortaokul öğrencilerinin haftada olmasını istedikleri ders saatine göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(4)=32.325$, $p<0.05$).

Bağımsız değişkenin seviyeleri arasındaki farklılıkların hangi yönde olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır (Tablo 20). Toplam on tane Mann Whitney-U testinin işletilmesi 1. Tür hata miktarını arttıracığı için, Bonferroni düzeltmesi [$\alpha=(0.05/10)=0.005$] uygulanmıştır. Dolayısıyla, gruplar arasındaki anlamlılık seviyesi $\alpha=0.005$ olarak alınmıştır.

Tablo 21

Haftada İstenilen Ders Saatine Göre BE Dersi Hakkındaki Tutumlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ders saati	n	Sıra Ortalaması	u	p
1 Ders	14	19.39	166.500	.000*
2 Ders	90	57.65		
1 Ders	14	13.61	85.500	.000*
3 Ders	72	49.31		
1 Ders	14	49.71	591.000	.000*
4 Ders	419	222.59		

*p<0.005

Tablo 21 'e göre, ders saati “1 Ders” ve “2 Ders” seçeneğini işaretleyen ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (u=166.500, p<0.005). Ders saati “1 Ders” ve “3 Ders” seçeneğini işaretleyen ortaokul öğrencilerinin de BE dersi hakkındaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır (u=85.500, p<0.005). Aynı şekilde ders saati “1 Ders” ve “4 Ders” seçeneğini işaretleyen ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (u=591.000, p<0.005). Bu test istatistiği ile elde edilen anlamlı sonuçların etki büyüklüğünü hesaplamak için aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Rosenthal, 1991):

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

Etki büyüklüğü “1 Ders” ve “2 Ders” seçeneğini işaretleyen gruplar arasında r= -0.43 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer 0.3'ten büyük olduğu için, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir (field, 2009). “1 Ders” ve “3 Ders” seçeneğini işaretleyen gruplar arasında r= -0.53 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de 0.3'ten büyük olduğu için etki büyüklüğü orta düzeydedir. Son olarak “1 Ders” ve “4 Ders” seçeneğini işaretleyen gruplar arasında etki büyüklüğü r= -0.25 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çıkan etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri, haftada olması istenilen ders saati sayısının ortaokul öğrencilerinin BE dersi hakkındaki tutumları üzerinde orta düzey etkiye (Cohen, 1988) sahip olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla, istatistiksel olarak haftada “4 Ders” olmasını isteyen ortaokul öğrencilerinin BE dersine karşı tutumlarının “1 Ders” isteyen öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Sıra ortalamalarına göre “4 Ders” isteyenlerin “3 Ders”, “3 Ders” isteyenlerin “2 Ders” isteyenlere göre BE dersine karşı daha olumlu bir tutum sahibi oldukları söylenebilir. Genel olarak non-parametrik test; istenilen ders sayısı arttıkça BE dersi hakkına olumlu tutum geliştiği sonucunu göstermiştir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde kendi yetkinlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt aramak için ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Beden eğitimi dersinde kendi yetkinlik algılarını tespit edebilmek için anketin 3 maddeden oluşan alt boyutuna verilen cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 22

Ortaokul Öğrencilerinin “Algılanan Yetkinlik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Öğrenci Yetkinlik Algıları	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-Sağlık durumumdan memnunum	384	63.9	123	20.5	55	9.2	25	4.2	14	2.3	4.39
-Sporda iyiyim	313	52.1	136	22.6	110	18.3	23	3.8	19	3.2	4.17
-Yeni becerileri çabucak öğrenebiliyorum	297	49.4	170	28.3	94	15.6	23	3.8	17	2.8	4.18
Öğrenci Yetkinlik Algıları Alt Boyut Ortalaması											4.24

Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %94'ü sağlık durumundan memnun olduğunu, %93'ü sporda iyi olduğunu, %93'ü yeni becerileri çabuk öğrenebildiği şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Algılanan yetkinlik alt boyutunun ortalaması 4.24 ile tamamen katılıyorum düzeyinde belirlenmiştir. Alt boyutun genelinde öğrencilerin kendi yetkinliklerine güvendikleri, kendilerini sporda başarılı buldukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin kendi yetkinlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 23

Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Yetkinliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız

Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Etki Değeri
Kız	307	4.16	0.788	599	-2.513	.012*	-0.26
Erkek	294	4.32	0.798				

*p<0.05

Tablo 23 'e göre, ortaokul öğrencilerinin kendi yetkinlik algılarının kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir[(t(599)=-2.513, p<0.05)]. Etki büyüklüğünü hesapladığımızda (Cohen's d formülü, 1988), d değeri -0.26 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin kendi yetkinlik algıları üzerinde orta düzeye yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yetkinlik algılarının farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Erkek öğrencilerin kendi yetkinlik algıları (\bar{x} =4.32, tamamen katılıyorum), kız öğrencilere göre (\bar{x} =4.16, katılıyorum) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buradan, erkek öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin kız öğrencilere göre olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıfa göre kendi yetkinlik algılarının karşılaştırılması için, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Tablo 23).

Tablo 24

Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Sınıfa Göre Kendi Yetkinlik Algılarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okudukları Sınıf	n	Ortalama Derece	X ²	Serbestlik Derecesi	p	Etki Değeri
5.Sınıf	88	344.43				
6.Sınıf	69	312.86	9.876	3	.020*	-0.156
7.Sınıf	167	305.61				
8.Sınıf	277	281.47				

*p<0.05

Tablo 24 'e göre, ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıfa göre yetkinlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2(3)=9.876$, $p<0.05$). Bağımsız değişkenin seviyeleri arasındaki farklılıkların hangi yönünü tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır (Tablo 24). Toplam altı tane Mann Whitney-U testinin işletilmesi ve hata miktarının azaltılması için Bonferroni düzeltmesi [$\alpha=(0.05/6)=0.008$] uygulanmıştır. Dolayısıyla, gruplar arasındaki anlamlılık seviyesi $\alpha=0.008$ olarak alınmıştır.

Tablo 25

Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Sınıfa Göre Kendi Yetkinlik Algılarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okudukları Sınıf	n	Sıra Ortalaması	u	p	Etki Değeri
5.Sınıf	88	211.63			
			9669.000	.003*	-0.156
8.Sınıf	277	173.91			

*p<0.008

Tablo 25 'e göre, "5.Sınıf" ve "8.Sınıf" ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıfa göre kendi yetkinlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($u=9669.000$, $p<0.008$). Bu test istatistiği ile elde edilen anlamlı sonuçların etki büyüklüğü hesaplandığında (Rosenthal, 1991): "5.Sınıf" ve "8.Sınıf" seçeneğini işaretleyen gruplar arasında etki büyüklüğü $r= -0.156$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre çıkan etki büyüklüğünün zayıf düzeyde olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri, ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıfa göre kendi yetkinlik algıları üzerinde zayıf düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Dolayısıyla, istatistiksel olarak 8.sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla öz güven sahibi oldukları ve yetkinliklerinin daha fazla farkında oldukları sonucuna varılabilir. Genel olarak non-parametrik test; öğrencilerin yaşlarının büyümesiyle kendilerinin farkındalıkları ve özgüvenlerinin olumlu yönde geliştiği sonucunu göstermiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kendi yetkinlikleri hakkındaki görüşlerinin haftada olmasını istedikleri ders saati açısından karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 26 'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 26

Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Yetkinlik Algılarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ders saati	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Hiç olmasın	6	4.16	0.691							
1 Ders	14	3.45	1.090	10.054	4	4.998			1 ders	
2 Ders	90	4.17	0.771	370.886	596	0.444	4.039	.003	4Ders	0.027
3 Ders	72	4.27	0.744	380.940	600				(-0.832)	
4 Ders	419	4.28	0.789							

* $p<0.05$

Tablo 26 'ya göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, ortaokul öğrencilerinin kendi yetkinlik algıları haftada olmasını istedikleri ders saati sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(4,596)=4.039$, $p<0.05$). ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Hesaplamalar sonucu etki büyüklüğü; formüle göre eta-kare (η^2)= 0.027 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin yetkinlik algıları toplam varyansın yaklaşık %3'nü haftada istedikleri ders saati değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.027), ortaokul öğrencilerinin istenen ders saati üzerinde orta düzeye yakın etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

f istatistiği ders saati arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermekte olup bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri yapılarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; araştırmada yetkinlik algıları açısından haftada 1 ders olmasını isteyen öğrenciler ile 4 ders olmasını isteyen ortaokul öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (fark -0.832, $p<0.05$). Bu fark 1 ders olsun diyen öğrencilerin aleyhinedir. Buna göre; BE ders saatinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin özgüven ve kendi yetkinlik algıları ders saatinin daha az olmasını isteyen öğrencilere göre olumlu yönde daha fazla olduğu söylenebilir. Özetle kendine güvenen ve yetkinliğinin farkında olan öğrenci BE ders saatinin fazla olmasını istemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmalarının faydaları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Araştırmanın dördüncü sorusunu cevaplayabilmek için ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin

Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Egzersizlerin faydaları hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için anketin 5 maddeden oluşan alt boyutuna verilen cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 27

Ortaokul Öğrencilerinin “Egzersiz Faydaları” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Egzersiz Faydaları	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-Kalp sağlığım için egzersiz yapıyorum.	254	42.3	139	23.1	93	15.5	42	7	73	12.1	4.12
-Egzersiz yapmak bizi güçlü kılar.	388	64.6	137	22.8	47	7.8	15	2.5	14	2.3	4.59
-Egzersiz yapmak çeviklik ve esneklik konusunda bana yardımcı olur.	396	65.9	128	21.3	49	8.2	20	3.3	8	1.3	4.61
-Spor aktiviteleri her zaman eğlenmenizi ve iyi hissetmenizi sağlar.	372	61.9	111	18.5	73	12.1	24	4	21	3.5	4.53
-Sadece arkadaşlarımdan sevdiğim egzersizleri yapıyorum.	256	42.6	151	25.1	88	14.6	40	6.7	66	11	4.15
Egzersiz Faydaları Alt Boyut Ortalaması											4.40

Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %81’i kalp sağlığı için egzersiz yaptığını, %95’i egzersiz yapmanın güçlendirdiğini, %95’i egzersiz yapmanın çevikliği ve esnekliği arttırdığını, %93’ü spor aktivitelerinin eğlendirip mutlu ettiğini, %82’si arkadaşlarının sevdiği egzersizleri yaptığını belirtmişlerdir. Egzersizin faydaları alt boyutunun ortalaması 4.40 ile tamamen katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Alt boyutun genelinde ortaokul öğrencileri egzersiz yapmanın faydalı olduğuna katılmış ve arkadaşlarıyla aynı egzersizleri yapmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 28

*Öğrencilerin Egzersizin Faydaları Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız**Gruplar T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kız	307	4.13	0.669	599	-1.209	.227
Erkek	294	4.19	0.660			

Tablo 28 'e göre, ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir[(t(599)=-1.209 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediğini ortaya çıkarmaktadır. Erkek öğrencilerin egzersiz algıları \bar{x} =4.19 katılıyorum, kız öğrencilerin \bar{x} =4.13 katılıyorum düzeyindedir.

Ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin okudukları sınıf açısından karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 29 'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 29

*Ortaokul Öğrencilerinin Egzersizin Faydaları Hakkındaki Görüşlerinin Okudukları Sınıfa**Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

Okudukları Sınıf	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
5.Sınıf	88	4.37	0.569	8.074	3				5.Sınıf	
6.Sınıf	69	4.19	0.698	257.596	597	2.691	6.237	.00*	/	0.030
7.Sınıf	167	4.22	0.628	265.670	600	0.431			8.Sınıf	
8.Sınıf	277	4.05	0.688						(fark 0.322)	

*p<0.05

Tablo 29 'a göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki algıları, okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,597)=6.237, p<0.05$). ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Bököçlü ve Köklü, 2008). Hesaplamalar sonucu etki büyüklüğü; (η^2)=0.030 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerinin egzersizin faydaları alt boyutunun toplam varyansının, %3'nü okudukları sınıf değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.030), ortaokul öğrencilerinin okudukları sınıf değişkeni üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

f istatistiği branşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermekte olup bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri yapılarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; araştırmada egzersizin faydaları algıları açısından 5.Sınıf öğrencileri ile 8.Sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (fark 0.322, $p<0.05$). Buna göre; 5.Sınıf öğrencileri egzersiz yapmanın faydalarına 8.Sınıf öğrencilerine göre biraz daha fazla katılmaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin haftada olmasını istedikleri ders saati açısından karşılaştırılması için de tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 30 'da tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 30

Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Egzersizin Faydaları Hakkında Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ders saati	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Hiç olmasın	6	3.70	0.985							
1 Ders	14	3.42	0.876	11.561	4	2.890			1 ders /	
2 Ders	90	4.03	0.625	254.109	596	0.426	6.779	.00*	2Ders(0.604)	0.043
3 Ders	72	4.20	0.698	265.670	600				3Ders(-0.779)	
4 Ders	419	4.21	0.637						4Ders(-0.784)	

*p<0.05

Tablo 30 'a göre tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre; ortaokul öğrencilerinin egzersizin faydaları hakkındaki görüşlerinin haftada olmasını istedikleri ders saati değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(4,596)=6.779$, $p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.043 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Buna göre, ortaokul öğrencilerinin egzersiz faydaları hakkındaki görüşlerinin toplam varyansının %4'ünü haftada istedikleri ders saati değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.043), ortaokul öğrencilerinin istenen ders saati üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Ders saatleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada egzersiz faydası değişkeni açısından haftada 1 ders olmasını isteyen öğrenciler ile 2,3 ve 4 ders olmasını isteyen ortaokul öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (fark 0.604, -0.779, -0.784 $p<0.05$). Bu fark 1 ders

olsun diyen öğrencilerin aleyhinedir. Buna göre; haftalık BE ders saati sayısı 1 ders olsun diyen öğrencilerin, 2 ders, 3 ders ve 4 ders olsun diyen öğrencilere göre egzersiz faydaları alt boyutuna ait olumlu düşüncelerinde azalma tespit edilmiştir. Buradan hareketle; beden eğitimi haftalık ders saatinin çoğalmasını isteyen ortaokul öğrencilerinin, egzersiz yapmanın faydalarına daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Beşinci araştırma sorusunu cevaplayabilmek için ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Egzersiz yapma niyetleri hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için anketin 2 maddeden oluşan alt boyutuna verilen cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 31

Ortaokul Öğrencilerinin “Egzersizin Yapma Niyeti” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Egzersiz Yapma Niyeti	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>BE dersinde yeterli egzersiz yapıyorum ve başka zamana ihtiyacım yok.</i>	128	21.3	104	17.3	135	22.5	99	16.5	135	22.5	2.99
<i>- Beden eğitimi dersi olmasa hiç egzersiz yapmazdım.</i>	108	18	77	12.8	99	16.5	127	21.1	190	31.6	2.64
Egzersiz Yapma Niyeti Alt Boyut Ortalaması											2.81

Ortaokul öğrencilerinin %61'i beden eğitimi dersinde yeterli derecede egzersiz yaptıklarını ve başka bir zaman egzersiz yapmaya gerek olmadığını, %47'si ise BE dersi olmasa hiç egzersiz yapmayacaklarını belirtmişlerdir. %53'ün bu maddeye katılmamaları

ortaokul öğrencilerinin BE dersi dışında sosyal ya da rekreatif bir faaliyette egzersiz yapabilecekleri düşüncesini oluşturmuştur. Egzersiz yapma niyeti alt boyutunun ortalaması 2.81 ile orta düzeyde katılıyorum seviyesinde gerçekleşmiştir. Alt boyutun genelinde ortaokul öğrencilerinin BE dersinde yapılan egzersizlerin yeterli olduğunu ama BE dersi olmasa da egzersiz yapabileceklerini belirterek alt boyuta orta düzeyde katılmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyeti hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 32

Öğrencilerin Egzersiz Yapma Niyeti Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p	Etki Değeri
Kız	307	2.66	1.090	599	-3.228	.001*	-0.26
Erkek	294	2.96	1.186				

*p<0.05

Tablo 32 'ye göre, ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetlerinin kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir[(t(599)=-3.228, p<0.05)]. Etki büyüklüğünü hesapladığımızda, d değeri -0.26 olarak bulunmuştur (Cohen, 1988). Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetleri üzerinde orta düzeye yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre egzersiz yapma niyetlerinin farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Erkek öğrencilerin egzersiz yapma niyetleri (\bar{x} =2.96, orta düzeyde katılıyorum), kız öğrencilere göre (\bar{x} =2.66, katılmıyorum

düzeyine yakın) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; BE dersinin yeterli olduğu ve ders dışında egzersiz yapmayacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Alt boyutun geneline baktığımızda; alt boyut ortalaması ($\bar{x}=2.81$ orta düzeyde katılıyorum) egzersiz yapma niyetinin BE dersi ile sınırlı olmadığını, ders dışında da olabileceğini göstermiştir.

Ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetlerinin okudukları sınıf açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 33'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 33

Ortaokul Öğrencilerinin Egzersiz Yapma Niyetlerinin Okudukları Sınıfa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Okudukları Sınıf	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
5.Sınıf	88	2.70	1.251	6.754	3	2,251	1.716	.163
6.Sınıf	69	2.57	1.040	783.310	597	1.312		
7.Sınıf	167	2.58	1.174	790.064	600			
8.Sınıf	277	2.88	1.116					

Tablo 33'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetlerinin, okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($f(3,597)=1.716$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin, egzersiz yapma niyetlerini değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetlerinin haftada olmasını istedikleri ders saati açısından karşılaştırılması için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 34'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 34

Ortaokul Öğrencilerinin Haftalık Ders Saati Değişkeninin Egzersiz Yapma Niyetlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ders saati	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>Hiç olmasın</i>	6	3.66	0.816					
<i>1 Ders</i>	14	3.14	1.008	7.336	4	1.834		
<i>2 Ders</i>	90	2.71	1.073	782.728	596	1.313	1.397	0.234
<i>3 Ders</i>	72	2.73	1.201	790.064	600			
<i>4 Ders</i>	419	2.82	1.158					

Tablo 34 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapma niyetlerinin, haftada olmasını istedikleri ders saati değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f(4,596)=1.397, p>0.05$). Buradan hareketle, ortaokul öğrencilerinin haftada istedikleri BE ders saatinin, egzersiz yapma niyetlerini değiştirmedeği sonucu çıkartılmıştır.

Araştırmanın öğretmen görüşleri boyutuna ait; ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin, çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini tespit edebilme amacıyla; araştırmanın sorularına dair bulgular incelenmiş ve öncelikle bağımlı değişkenleri oluşturan alt boyutlara ait betimsel istatistikler verilmiştir, böylece alt boyuta ait maddeler ve boyut hakkındaki genel düşünceler hakkında fikir sahibi olabilmek hedeflenmiştir.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Öğretmen görüşü

boyuta ait ilk araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için anketin, öğretmen görüşlerine dair 6 maddeden oluşan alt boyuta verilen cevaplara bakılmış ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 35

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Genel Amaçlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Genel Amaçlar	Tamamen		Kısmen		Az		Hiç		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
-Genel amaçlar ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir?	24	20.5	81	69.2	11	9.4	1	0.9	3.09
-Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır?	24	20.5	74	63.2	17	14.5	2	1.7	3.03
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?	33	28.2	51	43.6	30	25.6	3	2.6	2.97
-Öğrenme alanlarının (hareket bilgi beceri; etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur?	32	27.4	62	53	17	14.5	6	5.1	3.03
-Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde uygundur?	19	16.2	69	59	25	21.4	4	3.4	2.88
-BEDÖP'daki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin amacıyla ne ölçüde örtüşmektedir?	25	21.4	70	59.8	15	12.8	7	6	2.97
Genel Amaçlar Alt Boyut Ortalaması									2.99

Beden eğitimi öğretmenleri amaçların; yaklaşık %70'i kısmen ulaşılabilir, %63'ü kazanımlarla amaçların kısmen tutarlı, yaklaşık %44 BE dersinin diğer derslerle kısmen ilişkilendirilebilir, %53 kısmen öğrenme alanlarının işleniş sırası kısmen uygundur, %59 kazanımların dağılımları kısmen uygun, yaklaşık %60 öğrenme alanlarının amaçlarla örtüşüğünü kısmen düzeyinde belirtmişlerdir.

Genel amaçlar alt boyutunun ortalaması 2.99 ile kısmen seviyesinde gerçekleşmiştir. Alt boyutun genelinde, beden eğitimi öğretmenleri öğretim programının genel amaçlarının olumlu yönde kısmen ulaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Hiç cevabının tüm maddelerde yüksek bir değer aldığı görülmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin genel amaçlar hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 36

BE Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Kadın	47	3.01	0.466	115	0.224	.823
Erkek	70	2.99	0.530			

Tablo 35'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin, genel amaçlar alt boyutu hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir[(t(115)=0.224 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre programın genel amaçları hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediğini ortaya çıkarmaktadır. Bayan öğretmenlerin görüşleri \bar{x} =3.01 kısmen, erkek öğretmenlerin \bar{x} =2.99 katılıyorum düzeyindedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemlerinin programın genel amaçları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 37 de tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 37

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Genel Amaçlar Tek Yönlü**Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

Kıdem	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>1-5 yıl</i>	37	2.95	0.528					
<i>6-10 yıl</i>	38	3.12	0.387	1.116	4	0.279		
<i>11-15 yıl</i>	26	2.88	0.580	28.269	112	0.252	1.105	0.358
<i>16-20 yıl</i>	12	2.93	0.463	29.385	116			
<i>20 yıl +</i>	4	3.08	0.799					

Tablo 37 'ye göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin genel amaçlar hakkındaki görüşlerinin, meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($f(4,116)=1.105$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin meslek kıdemlerinin, programın genel amaçlar boyutuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutlarının programın genel amaçları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 38 'de tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 38

*Sınıf Mevcutlarının BE Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek**Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

Sınıf Mevcudu	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>20 ve Daha Az</i>	22	3.03	0.560					
<i>21-25 Arası</i>	24	2.94	0.453	1.064	4	0.266		
<i>26-30 Arası</i>	46	2.93	0.489	28.321	112	0.253	1.052	0.384
<i>31-35 Arası</i>	19	3.19	0.476	29.385	116			
<i>36 ve Üzeri</i>	6	2.97	0.662					

Tablo 38 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin genel amaçlar hakkındaki görüşlerinin, sınıf mevcutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($f(4,116)=1.052$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıfların mevcutlarının, programın genel amaçlar boyutuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten yararlanabilmesi ile programın genel amaçları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 39 'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 39

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternetten Yararlanabilmesi İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

İnternet Öğretmen	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Hiç</i>	9	2.56	0.601							
<i>Az</i>	35	2.86	0.643	3.577	3	1.192	5.221	.002*	Hiç/Kısmen (-0.531)	0.121
<i>Kısmen</i>	52	3.09	0.339	25.808	113	0.228			-	
<i>Tamamen</i>	21	3.18	0.387	29.385	116				Hiç/Tamamen (-0.627)	

* $p<0.05$

Tablo 39 'a göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın genel amaçları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,113)=5.221$, $p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.121 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Buradan, BE öğretmenlerinin genel amaçlar

hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %12'sini öğretmenlerin internetten faydalanabilme değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.121), ortaokul öğrencilerinin istenen ders saati üzerinde yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Öğretmenlere ait internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada öğretmen internet kullanımı değişkeni açısından okulda internetten hiç faydalanamadığını belirten öğretmenler ile kısmen (-0.531) ve tamamen (-0.627) faydalanabildiğini belirten öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu fark hiç faydalanamıyorum diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulda internetten faydalanabilen öğretmenlerin faydalanamayan öğretmenlere göre BE öğretim programının genel amaçlarını gerçekleştirebilme anlamında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin internetten faydalanabilmeleri ile programın genel amaçları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 40 'ta, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 40

Ortaokul Öğrencilerinin İnternetten Faydalanabilmeleri İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

İnternet Öğrenci	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Hiç</i>	12	2.74	0.534							
<i>Az</i>	40	2.89	0.619	2.307	3	0.769			Hiç/Kısmen (-0.339)	
<i>Kısmen</i>	49	3.07	0.354	27.078	113	0.240	3.209	.026*	-	0.078
<i>Tamamen</i>	16	3.21	0.445	29.385	116				Hiç/Tamamen (-0.472)	

* $p < 0.05$

Tablo 40 'ta gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonucu; ortaokul öğrencilerinin okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın genel amaçları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,113)=3.209, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki etki büyüklüğü (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.078 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, BE öğretmenlerinin genel amaçlar hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın yaklaşık %8'ini öğrencilerin internetten faydalanabilme değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.078), ortaokul öğrencilerinin internetten faydalanabilmeleri düzeyleri üzerinde yükseğe yakın etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Öğrencilere ait internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada öğrenci internet kullanımı değişkeni açısından okulda internetten hiç faydalanmadığını belirten öğrenciler ile kısmen (-0.339) ve tamamen (-0.472) faydalanabildiğini belirten öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu bize; okulda internetten faydalanabilen öğrencilerin faydalanamayan öğrencilere göre BE öğretim programının genel amaçlarına ulaşabilme anlamında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda spor salonu olup olmamasıyla genel amaçlar hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 41

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Genel Amaçlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Spor salonu	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p	Etki Değeri
Evet	27	3.23	0.362	115	2.918	.004*	0.64
Hayır	90	2.92	0.519				

*p<0.05

Tablo 41' e göre, BE öğretmenlerinin öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları okullarda spor salonu olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir[(t(115)=2.918, p<0.05)]. Etki büyüklüğünü hesapladığımızda, d değeri 0.64 olarak bulunmuştur (Cohen,1988).

Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, spor salonunun BE öğretmenlerinin öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, okulun spor salonunun olmasıyla genel amaçların farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Spor salonu olan okuldaki BE öğretmenlerinin, öğretim programının genel amaçlarına ulaşmada daha olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun merkez ilçede olması ile programın genel amaçları hakkındaki düşünceleri açısından karşılaştırılmasına göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 42

BE Öğretmenlerinin Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

İlçe	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Merkez	84	2.96	0.537			
Diğer	33	3.08	0.400	115	-1.167	.246

Tablo 42 'ye göre beden eğitimi öğretmenlerinin, genel amaçlar alt boyutu hakkındaki görüşlerinin okulun merkez ilçede olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir[(t(115)=-1.167 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların merkez ilçede olmalarına göre programın genel amaçları hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Merkez ilçe öğretmenlerin genel amaçlar hakkındaki görüşleri \bar{x} =2.96 kısmen, diğer ilçelerdeki öğretmenlerin \bar{x} =3.08 kısmen düzeyindedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanımın yeterliliği ile programın genel amaçları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 43 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 43

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Genel Amaçlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Donanım	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	44	3.17	0.462	3.591	2				Hayır /	
<i>Kısmen</i>	54	2.98	0.416	25.795	114	1.795	7.934	.001*	Evet(.518) -	0.122
<i>Hayır</i>	19	2.65	0.643	29.385	116	0.226			Kısmen(.326)	

*p<0.05

Tablo 43 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanım yeterliliği ile programın genel amaçları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=7.934, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.122 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Buradan, BE öğretmenlerinin genel amaçlar hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %12'sini donanım yeterliliği değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.122), okullardaki donanımın yeterliliği yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Okulun donanımının yeterli olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada donanım yeterliliği değişkeni açısından hayır diyen öğretmenler ile kısmen (0.326) ve evet (0.518) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark hayır diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulun donanımının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin, kısmen yeterli ve evet yeterli olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının genel amaçlarına ulaşmada daha fazla olumsuz düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgi ile okulun mevcut donanımının yeterliliğinin öğretim programının amaçlarına ulaşmasında önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

BE öğretmenlerinin öğretim programı ile ilgili bir seminere katılmaları ile BE öğretim programının genel amaçları hakkındaki düşünceleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Tablo 44).

Tablo 44

BE Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminare Katılmaları İle BEÖP Genel Amaçları Hakkındaki Düşüncelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ders Saati	n	Ortalama Derece	X ²	Serbestlik Derecesi	p
Evet	40	78.09			
Katıldım Ama Yetersiz	43	49.50	19.528	2	.00*
Hayır	34	48.56			

*P<0.05

Tablo 44 'e göre, BE öğretmenlerinin müfredat ile ilgili bir seminere katılmalarına göre programın genel amaçları hakkındaki görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($x^2(2)=19.528, p<0.05$).

Bağımsız değişkenin seviyeleri arasındaki farklılıkların hangi yönde olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Toplam üç tane Mann Whitney-U testinin işletilebilmesi için Bonferroni düzeltmesi [$\alpha=(0.05/3)=0.017$] uygulanmıştır. Dolayısıyla, gruplar arasındaki anlamlılık seviyesi $\alpha=0.017$ olarak alınmıştır.

Tablo 45

BE Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminare Katılmaları İle Genel Amaçlar Alt Boyutu Hakkındaki Düşüncelerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ders Saati	n	Sıra Ortalaması	u	p	Etki Değeri (r)
Evet	40	52.09			
Katıldım ama yetersiz	43	32.62	456.500	.000*	-0.40
Evet	40	46.50			
Hayır	34	26.91	320.000	.000*	-0.46

*P<0.017

Tablo 45 'e göre, seminere “Evet” ve “Katıldım ama yetersiz” seçeneğini işaretleyen BE öğretmenlerinin programın genel amaçları hakkındaki görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=456.500$, $p<0.017$). Seminer sorusuna “Evet” ve “Hayır” cevabını veren öğretmenlerin de BE programın genel amaçları hakkındaki görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=320.000$, $p<0.017$). Bu test istatistiği ile elde edilen anlamlı sonuçların etki büyüklüğü hesaplandığında (Rosenthal, 1991):

Etki büyüklüğü “Evet” ve “Katıldım ama yetersiz” seçeneğini işaretleyen gruplar arasında $r=-0.40$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer 0.3'ten büyük olduğu için, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir (field, 2009). “Evet” ve “Hayır” seçeneğini işaretleyen gruplar arasında $r=-0.46$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer de 0.3'ten büyük olduğu için etki büyüklüğü orta düzeydedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri, BE öğretim programı ile ilgili bir seminere katılma ile programın genel amaçları hakkındaki görüş üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla, seminere katılanların, seminere katılıp yetersiz bilgiye sahip olanlar ile katılmayanlara göre programın genel amaçlarına daha ulaşılabilir olumlu bakış sergiledikleri söylenebilir. Genel olarak non-parametrik test; program hakkında bir seminere gidenlerin gitmeyenlere nazaran genel amaçlar hakkında olumlu tutum geliştiği sonucunu göstermiştir.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Öğretmen görüşü boyutuna ait ikinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Öğretmenlerin beden eğitimi

öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için anketin, öğretmen görüşlerine dair 6 maddeden oluşan alt boyuta verilen cevaplara bakılmış ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 46

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Kazanımlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Kazanımlar	Tamamen		Kısmen		Az		Hiç		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
-Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur?	32	27.4	61	52.1	21	17.9	3	2.6	3.04
-Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir?	21	17.9	48	41	37	31.6	11	9.4	2.68
-Kazanımlar programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri(spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?	21	17.9	68	58.1	25	21.4	3	2.6	2.91
-Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşamı ne ölçüde kazandırılacak niteliktedir?	27	23.1	50	42.7	36	30.8	4	3.4	2.85
-Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır	28	23.9	69	59	18	15.4	2	1.7	3.02
-Kazanımlar programda öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?	19	16.2	60	51.3	34	29.1	4	3.4	2.8
Kazanımlar Alt Boyut Ortalaması									2.88

Beden eğitimi öğretmenleri kazanımların; %52’si kısmen ulaşılabilir, okul çevresinde ya da okulda kullanılmasına %41 kısmen, programdaki hareket bilgi ve becerileri %58’i kısmen, sağlıklı yaşam ve etkin katılımı yaklaşık %43 kısmen, kazanımlarla amaçların %59’u kısmen tutarlı, temel becerileri %51 kısmen kazandırdığını düşünmektedirler.

Kazanımlar alt boyutunun ortalaması 2.88 ile kısmen seviyesinde gerçekleşmiştir. Alt boyutun genelinde, beden eğitimi öğretmenleri öğretim programının kazanımlar boyutuna

tamamen katılmasalar da olumlu yönde kısmen gerçekleştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Hiç cevabının tüm maddelerde yüksek bir değer almadığı görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin programın kazanımlar boyutu hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 47

BE Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Kadın	47	2.93	0.573	115	0.741	.461
Erkek	70	2.85	0.577			

Tablo 47 'ye göre beden eğitimi öğretmenlerinin, kazanımlar alt boyutu hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir[(t(115)=0.741 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre programın kazanımları hakkındaki görüşlerinde farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemlerinin programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 48 de, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 48

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Genel Amaçlar Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kıdem	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
1-5 yıl	37	2.87	0.595					
6-10 yıl	38	3.04	0.475	2.431	4	0.608		
11-15 yıl	26	2.77	0.645	35.817	112	0.320	1.900	.115
16-20 yıl	12	2.61	0.547	38.248	116			
20 yıl +	4	3.17	0.593					

Tablo 48 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin kazanımlar hakkındaki görüşlerinin, meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($f(4,116)=1.900$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin meslek kıdemlerinin, programın kazanımlarına göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutlarının programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 49 'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 49

Sınıf Mevcutlarının BE Öğretmenlerinin Kazanımlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
20 ve Daha Az	22	2.80	0.544					
21-25 Arası	24	2.83	0.686	0.632	4	0.158		
26-30 Arası	46	2.90	0.563	37.616	112	0.336	0.470	.757
31-35 Arası	19	3.03	0.485	38.248	116			
36 ve Üzeri	6	2.86	0.645					

Tablo 49 'da gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre, öğretmenlerin programın kazanımları hakkındaki görüşlerinin, sınıf mevcutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı yoktur ($f(4,116)=0.470$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutlarının, programın kazanımlarına göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten yararlanabilmesi ile programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 50 'de tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 50

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternetten Yararlanabilmesi İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İnternet Öğretmen	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Hiç</i>	9	2.41	0.465						Hiç/Kısmen	
<i>Az</i>	35	2.79	0.699	3.252	3	1.084			(-0.557)	
<i>Kısmen</i>	52	2.96	0.472	34.996	113	0.310	3.500	.018*	-	0.085
<i>Tamamen</i>	21	3.05	0.514	38.248	116				Hiç/Tamamen	(-0.640)

* $p<0.05$

Tablo 50 'ye göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın kazanımları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,113)=3.500$, $p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.085 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Bököçü ve Köklü, 2008). Buradan, BE öğretmenlerinin kazanımlar hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %8'ini öğretmenlerin internetten faydalanabilme

değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.085), öğretmenlerin internetten faydalanabilmesi kazanımlar boyutu hakkındaki düşünceler üzerinde yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere ait internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada öğretmen internet kullanımı değişkeni açısından okulda internetten hiç faydalanamadığını belirten öğretmenler ile kısmen (-0.557) ve tamamen (-0.640) faydalanabildiğini belirten öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu fark hiç faydalanamıyorum diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulda internetten faydalanabilen öğretmenlerin faydalanamayan öğretmenlere göre BE öğretim programının kazanımlarına ulaşma anlamında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin internetten faydalanabilmeleri ile programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 51 'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 51

Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Faydalanabilmeleri İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İnternet Öğrenci	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>Hiç</i>	12	2.65	0.452					
<i>Az</i>	40	2.79	0.676	1.730	3	0.577		
<i>Kısmen</i>	49	2.98	0.493	36.518	113	0.323	1.784	0.154
<i>Tamamen</i>	16	3.02	0.564	38.248	116			

Tablo 51 'de gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonucu; ortaokul öğrencilerinin okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın kazanımları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f(3,113)=1.784$, $p<0.05$). Öğrencilerin okullarda internet kullanabilmeleri ile öğretmenlerin öğretim programının kazanımlarına ulaşabilme hakkındaki düşünceleri arasında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda spor salonu olup olmamasıyla kazanımlar boyutu hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 52

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olması İle Kazanımlar Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Spor Salonu	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p	Etki Değeri
Evet	27	3.10	0.502	115	2.316	0.022	.55
Hayır	90	2.82	0.580				

* $p<0.05$

Tablo 52 'ye göre, BE öğretmenlerinin öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları okullarda spor salonu olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir [$t(115)=2.316$, $p<0.05$]. Etki büyüklüğü d değeri 0.55 olarak bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, spor salonunun BE öğretmenlerinin öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, okulun spor salonunun olmasıyla kazanımlar boyutu hakkındaki görüşlerin farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Spor salonu olan okuldaki BE öğretmenlerinin, öğretim programının kazanımlarına ulaşmada daha olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun merkez ilçede olması ile programın kazanımları hakkındaki düşünceleri açısından farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 53

BE Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

İlçe	N	\bar{x}	Ss.	sd	t	p
Merkez	84	2.90	0.608	115	0.366	.715
Diğer	33	2.85	0.485			

Tablo 53 'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin, kazanımlar alt boyutu hakkındaki görüşlerinin okulun merkez ilçede olması arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir[(t(115)=0.366 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların merkez ilçede olmalarına göre programın kazanımları hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanımın yeterliliği ile programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 54 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 54

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Kazanımlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Donanım	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	44	3.05	0.534	4.217	2	2.109			Hayır /	
<i>Kısmen</i>	54	2.90	0.507	34.031	114	0.299	7.063	.001*	Evet(,563) -	0.110
<i>Hayır</i>	19	2.48	0.673	38.248	116				Kısmen(,413)	

*p<0.05

Tablo 54 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanım yeterliliği ile programın kazanımları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=7.063$, $p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.110 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Buradan, BE öğretmenlerinin kazanımlar hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %1'ini donanım yeterliliği değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.110), okullardaki donanımın yeterliliği yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okulun donanımının yeterli olup olmaması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada donanım yeterliliği değişkeni açısından hayır diyen öğretmenler ile kısmen (0.413) ve evet (0.563) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark hayır diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulun donanımının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin, kısmen yeterli ve evet yeterli olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının kazanımlarına ulaşmada daha fazla olumsuz düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgi ile okulun mevcut donanımının yeterliliğinin öğretim programının amaçlarına ulaşmasında önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin BE öğretim programı ile ilgili bir seminere katılmaları ile programın kazanımları açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 55 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 55

BE Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmalarına Göre Programın Kazanımları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Donanım	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	40	3.10	0.490							
<i>Katıldım</i>				2.929	2	1.464			Evet/K.A.Y	
<i>Ama</i>	43	2.81	0.598	35.319	114	0.310	7.934	.001*	(0,294)	0.08
<i>Yetersiz</i>				38.248	116				Evet/Hayır	
									(0,370)	
<i>Hayır</i>	34	2.73	0.576							

*p<0.05

Tablo 55 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin seminere katılımları ile programın kazanımları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=7.934, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.08 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin kazanımlar boyutu hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %8'ini seminere katılım değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.08), okullardaki donanımın yeterliliği orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Öğretmenlerin seminere katılıp katılmamalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada seminere katılım değişkeni açısından evet diyen öğretmenler ile katıldım ama yetersiz (0.294) ve evet diyen öğretmenler ile hayır (0.370) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark evet diyen öğretmenlerin lehinedir. Buna göre; öğretim programı ile ilgili bir seminere

katıldığını belirten öğretmenlerin, katıldım ama yetersiz ve hayır katılmadım olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının kazanımlarına ulaşmada daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan hareketle; öğretmenlerin uygulayacakları öğretim programı ile ilgili bilgilendirici bir seminere katılmaları, öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirebilme düşüncesinde olumlu ve önemli bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? İkinci boyuta ait üçüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programının öğretme-öğrenme boyutu hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için anketin, öğretmen görüşlerine dair 11 maddeden oluşan alt boyuta verilen cevaplara bakılarak aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 56

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Öğrenme-Öğretme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Öğrenme-Öğretme	Tamamen		Kısmen		Az		Hiç		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	
- Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	22	18.8	61	52.1	33	28.2	1	0.9	2.89
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir?	23	19.7	57	48.7	32	27.4	5	4.3	2.84
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir?	38	32.5	54	46.2	18	15.4	7	6	3.05
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir?	34	29.1	50	42.7	31	26.5	2	1.7	2.99
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir?	26	22.2	51	43.6	37	31.6	3	2.6	2.85
-Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir?	19	16.2	51	43.6	38	32.5	9	7.7	2.68
-Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir?	19	16.2	48	41	47	40.2	3	2.6	2.71
-Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir?	17	14.5	51	43.6	36	30.8	13	11.1	2.62
-Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir?	21	17.9	33	28.2	48	41	15	12.8	2.51
-Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 2 ders saati ne ölçüde yeterlidir?	9	7.7	30	25.6	44	37.6	34	29.1	2.12
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir?	20	17.1	58	49.6	37	31.6	2	1.7	2.82
Boyut Ortalaması									2.74

Beden eğitimi öğretmenleri öğrenme-öğretme süreci ile ilgili; açıklamaları %52 kısmen yeterli, %49 öğretmen eğitimi kısmen yeterli, ders işleme yaklaşımları %46 kısmen

motivasyonu etkilemekte, aktif öğrenmeye %43 yer verildiği, materyaller hakkında bilgiye %44 yer verildiği, düzenli beslenme alışkanlığı kazandırmaya %44 yer verildiği, sportif anlaşmazlıkların çözümüne %47 az yer verildiği, bireysel farklılıkları olan öğrencileri sportif faaliyetlere kazandırma %44 kısmen yeterli olduğu, olimpiyat kavramını %41 az seviyede olduğu, haftalık 2 ders saatinin %38 az düzeyinde olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın %50 kısmen uygulanabilir olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme alt boyutunun ortalaması 2.74 ile kısmen seviyesinde gerçekleşmiştir. Alt boyutun genelinde, beden eğitimi öğretmenleri öğretim programının öğrenme-öğretme boyutuna olumlu yönde kısmen gerçekleştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Hiç cevabının en yüksek değer aldığı madde, BE dersinin haftalık 2 saat yetersiz olduğu madde olarak görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme boyutu hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 57

BE Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Öğrenme-Öğretme	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Kadın	47	2.80	0.540	115	1.143	.256
Erkek	70	2.69	0.501			

Tablo 57 'ye göre beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme alt boyutu hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir[(t(115)=1.143 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre programın öğrenme-öğretme boyutu hakkındaki görüşlerinde farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemlerinin programın öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 58 'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 58

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreci Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kıdem	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
1-5 yıl	37	2.71	0.484					
6-10 yıl	38	2.86	0.488	1.638	4	0.410		
11-15 yıl	26	2.64	0.557	29.479	112	0.263	1.556	.191
16-20 yıl	12	2.53	0.492	31.117	116			
20 yıl +	4	2.98	0.776					

Tablo 58 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin, meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($f(4,116)=1.556, p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin meslek kıdemlerinin, programın öğrenme-öğretme alt boyutuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutlarının programın öğrenme-öğretme alt boyutu açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 59 'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 59

Sınıf Mevcutlarının BE Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
20 ve Daha Az	22	2.80	0.544					
21-25 Arası	24	2.83	0.686	0.632	4	0.158		
26-30 Arası	46	2.90	0.563	37.616	112	0.336	0.470	.757
31-35 Arası	19	3.03	0.485	38.248	116			
36 ve Üzeri	6	2.86	0.645					

Tablo 59 'a göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin, sınıf mevcutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($f(4,116)=0.470$, $p>0.05$). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıfların mevcutlarının, programın öğrenme-öğretme alt boyutuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten yararlanabilmesi ile programın öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 60 'ta tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 60

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternetten Yararlanabilmesi İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İnternet Öğretmen	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Hiç	9	2.29	0.435							
Az	35	2.64	0.549	2.895	3	0.965	3.864	.011*	Hiç/Kısmen (-0.558)	0.09
Kısmen	52	2.85	0.478	28.222	113	0.250				
Tamamen	21	2.80	0.490	31.117	116					

* $p<0.05$

Tablo 60 'a göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın öğrenme-öğretme süreci istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,113)=3.864, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.09 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %9'unu öğretmenlerin internetten faydalanabilme değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.09), ortaokul öğrencilerinin istenen ders saati üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere ait internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada öğretmen internet kullanımı değişkeni açısından okulda internetten hiç faydalanamadığını belirten öğretmenler ile kısmen (-0.558) faydalanabildiğini belirten öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark hiç faydalanamıyorum diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulda internetten faydalanabilen öğretmenlerin faydalanamayan öğretmenlere göre BE öğretim programının öğrenme-öğretme alt boyutuna daha olumlu baktıkları görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin internetten faydalanabilmeleri ile programın öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 61 'de tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 61

Ortaokul Öğrencilerinin İnternetten Faydalanabilmeleri İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İnternet Öğrenci	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>Hiç</i>	12	2.48	0.444	2.307	3			
<i>Az</i>	40	2.65	0.553	27.078	113	0.582	2.238	.088
<i>Kısmen</i>	49	2.83	0.485	29.385	116	0.260		
<i>Tamamen</i>	16	2.85	0.515					

Tablo 61 'de gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonucu; ortaokul öğrencilerinin okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın öğrenme-öğretme süreci açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($f(3,113)=2.238, p>0.05$).

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda spor salonu olması ile öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 62

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Spor salonu	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Evet	27	2.87	0.484			
Hayır	90	2.69	0.523	115	1.577	.117

Tablo 62 'ye göre, BE öğretmenlerinin öğretim programının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları okullarda spor salonu olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(115)=1.577, p>0.05$].

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun merkez ilçede olması ile programın öğrenme-öğretme süreci hakkındaki düşünceleri açısından farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 63

BE Öğretmenlerinin Kazanımlar Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

İlçe	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Merkez	84	2.73	0.538			
Diğer	33	2.76	0.469	115	-0.294	.769

Tablo 63 'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme alt boyutu hakkındaki görüşlerinin okulun merkez ilçede olması arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir[(t(115)=-0.294 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların merkez ilçede olmalarına göre programın öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanımın yeterliliği ile programın öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 64 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 64

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Donanım	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Evet	44	2.86	0.520	2.480	2					
Kısmen	54	2.74	0.484	28.637	114	1.240				
Hayır	19	2.43	0.505	31.117	116	0.251	4.937	.009*	Hayır / Evet(0.432) Kısmen(0.318)	0.08

*p<0.05

Tablo 64 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanım yeterliliği ile programın öğrenme-öğretme süreci arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=4.937, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.08 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %8'ini donanım yeterliliği değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.08), okullardaki donanımın yeterliliği orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okulun donanımının yeterli olması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu belirlemek ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada donanım yeterliliği değişkeni açısından hayır diyen öğretmenler ile kısmen (0.318) ve evet (0.432) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark hayır diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulun donanımının yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin, kısmen yeterli ve evet yeterli olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla olumsuz düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgi ile okulun mevcut donanımının yeterliliğinin öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine olumlu bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin BE öğretim programı ile ilgili bir seminere katılmaları ile programın öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 65 'te, analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 65

BE Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmalarına Göre Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Seminer	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	40	2.92	0.529							
<i>Katıldım</i>				2.003	2	1.001				
<i>Ama</i>	43	2.65	0.487	29.114	114	0.255	3.921	.023*	Evet/Hayır (0.290)	0.06
<i>Yetersiz</i>				31.117	116					
<i>Hayır</i>	34	2.63	0.500							

*p<0.05

Tablo 65 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin seminere katılımları ile programın öğrenme-öğretme süreci arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=3.921$, $p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.06 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %6'sını seminere katılım değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.06), okullardaki donanımın yeterliliği orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin seminere katılmalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada seminere katılım değişkeni açısından evet diyen öğretmenler ile hayır (0.290) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark evet diyen öğretmenlerin lehinedir. Buna göre; öğretim programı ile ilgili bir seminere katıldığını belirten öğretmenlerin, hayır katılmadım olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının öğrenme-öğretme süreci açısından daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan hareketle; öğretmenlerin

uygulayacakları öğretim programı ile ilgili bilgilendirici bir seminere katılmaları, öğretim programının öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirebilme düşüncesinde olumlu ve önemli bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme - değerlendirme hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? İkinci boyuta ait dördüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Öğretmenlerin BEDÖP’nin ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için 16 maddeden oluşan alt boyuta verilen cevaplara bakılarak aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 66

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Ölçme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Ölçme ve Değerlendirme	Tamamen		Kısmen		Az		Hiç		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	
-Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir?	16	13.7	70	59.8	27	23.1	4	3.4	2.84
-BEDÖP’nda öngörülen ölçme ve değerlendirme kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir?	13	11.1	65	55.6	36	30.8	3	2.6	2.75
-BEDÖP öngörülen ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır?	17	14.5	63	53.8	32	27.4	5	4.3	2.79
-“Öz Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	28	23.9	42	35.9	31	26.5	16	13.7	2.7
-“Akran Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	21	17.9	46	39.3	37	31.6	13	11.1	2.64
-“Grup Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	28	23.9	46	39.3	31	26.5	12	10.3	2.77
-“Gözlem Formları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	28	23.9	49	41.9	28	23.9	12	10.3	2.79
-“Kontrol Listeleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	37	31.6	46	39.3	20	17.1	14	12	2.91
-“Dereceli Puanlama Anahtarları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	44	37.6	40	34.2	25	21.4	8	6.8	3.03
-“Proje ve Performans Görevleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	36	30.8	34	29.1	30	25.6	17	14.5	2.76
-“Öğrenci Ürün Dosyaları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	22	18.8	28	23.9	41	35	26	22.2	2.39
-“Fiziksel Uygunluk Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	28	23.9	52	44.4	25	21.4	12	10.3	2.82
-“Beceri Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	27	23.1	50	42.7	26	22.2	14	12	2.77
--“Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	16	13.7	34	29.1	25	21.4	42	35.9	2.21
“Tutum Ölçeği” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	17	14.5	32	27.4	43	36.8	25	21.4	2.35
-“Kısa cevaplı sorular” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	19	16.2	32	27.4	32	27.4	34	29.1	2.31
Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyut Ortalaması									2.68

Beden eğitimi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili düşünceleri; BEDÖP ölçme ve değerlendirme sürecinde yaklaşık %60 kısmen rehberlik ettiğini, ölçme ve değerlendirme sürecinin kazanımları %56 kısmen ölçebildiğini, ölçme ve değerlendirmenin öğrenci gelişimini yaklaşık %54 kısmen dikkate aldığını, öz değerlendirme yöntemini

yaklaşık %36 kısmen kullandıklarını, akran değerlendirme yöntemini %39 kısmen kullandıklarını, grup değerlendirme yöntemini %39 kısmen kullandıklarını, gözlem formları yöntemini yaklaşık %42 kısmen kullandıklarını, kontrol listeleri yöntemini %39 kısmen kullandıklarını, dereceli puanlama anahtarları yöntemini yaklaşık %38 tamamen kullandıklarını, proje ve performans görevleri yöntemini yaklaşık %31 tamamen kullandıklarını, öğrenci ürün dosyaları yöntemini %35 az kullandıklarını, fiziksel uygunluk testleri yöntemini %44 kısmen kullandıklarını, beceri testleri yöntemini yaklaşık %43 kısmen kullandıklarını, çoktan seçmeli test yöntemini yaklaşık %36 hiç kullanmadıklarını, tutum ölçeği yöntemini yaklaşık %37 az kullandıklarını, kısa cevaplı sorular yöntemini %29 hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Alt boyuttaki “hiç” cevabının yüzde olarak verildiği en yüksek madde, yaklaşık %36 ile çoktan seçmeli test yönteminin uygulanmasıdır.

Alt boyutun genelinde beden eğitimi öğretmenleri, öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna kısmen cevabını vermişlerdir. Buradan anlaşılacağı üzere beden eğitimi dersi öğretim programında kullanılmayan ölçüm yöntemlerinin olması ve çoğu yöntemin “az” ve “kısmen” seviyelerinde kullanılması, ölçme ve değerlendirme sürecinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, programın ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 67

BE Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin

Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kadın	47	2.76	0.562			
Erkek	70	2.62	0.606	115	1.309	.193

Tablo 67 'ye göre beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme alt boyutu hakkındaki görüşlerinin bayan öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir[(t(115)=1.309 p>0.05)].

Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre programın ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki görüşlerinde farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemlerinin programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 68 'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 68

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Süreci Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kıdem	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
1-5 yıl	37	2.65	0.607					
6-10 yıl	38	2.79	0.587	1.220	4	0.305		
11-15 yıl	26	2.56	0.520	39.214	112	0.350	0.871	.484
16-20 yıl	12	2.57	0.718	40.434	116			
20 yıl +	4	2.91	0.506					

Tablo 68 'de göre tek yönlü varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin, meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (f(4,116)=0.871, p>0.05). Buna göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin meslek kıdemlerinin, programın ölçme ve değerlendirme alt boyutuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutları ile BEDÖP'nin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Tablo 69).

Tablo 69

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Sınıf Mevcutlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Süreci Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	n	Ortalama Derece	x^2	Serbestlik Derecesi	p
20 ve Daha Az	22	56.84			
21-25 Arası	24	54.08			
26-30 Arası	46	58.79	2.640	4	.620
31-35 Arası	19	62.24			
36 ve Üzeri	6	77.92			

Tablo 69 'da görüldüğü üzere, BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki sınıf mevcutları ile BEDÖP'nin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($x^2 (4)=2.640$, $p>0.05$). Buradan hareketle BE öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre ölçme ve değerlendirme sürecine bakış açılarının değişmediği düşüncesine varabiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten yararlanabilmesi ile programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 70 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 70

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda İnternetten Yararlanabilmesi İle Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

İnternet Öğretmen	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
Hiç	9	2.22	0.644							
Az	35	2.57	0.599	3.981	3	1.327				
Kısmen	52	2.72	0.507	36.453	113	0.323	4.114	.008*	Hiç/Tamamen (-0.733)	0.09
Tamamen	21	2.96	0.625	40.434	116					

* $p<0.05$

Tablo 70 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın ölçme ve değerlendirme süreci istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(3,113)=4.114, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.09 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %9'unu öğretmenlerin internetten faydalanabilme değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.09), internet kullanımı üzerinde orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere ait internet kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada öğretmen internet kullanımı değişkeni açısından okulda internetten hiç faydalanmadığını belirten öğretmenler ile tamamen (-0.733) faydalanabildiğini belirten öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark hiç faydalanamıyorum diyen öğretmenlerin aleyhinedir. Buna göre; okulda internetten faydalanabilen öğretmenlerin faydalanamayan öğretmenlere göre BE öğretim programının ölçme ve değerlendirme alt boyutuna daha olumlu baktıkları görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin internetten faydalanabilmeleri ile programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 71 'de, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 71

Ortaokul Öğrencilerinin İnternetten Faydalanabilmeleri İle Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

İnternet Öğrenci	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
<i>Hiç</i>	12	2.46	0.685	1.632	3			
<i>Az</i>	40	2.58	0.564	38.802	113	0.544	1.584	0.197
<i>Kısmen</i>	49	2.76	0.575	40.434	116	0.343		
<i>Tamamen</i>	16	2.83	0.596					

Tablo 71 'de gösterilen tek yönlü varyans analizinin sonucu; ortaokul öğrencilerinin okullarda internetten faydalanabilmeleri ile programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($f(3,113)=1.584, p>0.05$).

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda spor salonu olması ile ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 72

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullarda Spor Salonu Olmasıyla Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşlerine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Spor salonu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Evet	27	2.63	0.584	115	-0.467	.642
Hayır	90	2.69	0.595			

Tablo 72 'ye göre, BE öğretmenlerinin öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin, çalıştıkları okullarda spor salonu olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$(t(115)=-0.467, p>0.05)$].

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun merkez ilçede olması ile programın ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri açısından farklılaşmasına baktığımızda;

Tablo 73

BE Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

İlçe	n	\bar{x}	ss.	sd	t	p
Merkez	84	2.67	0.632	115	-0.280	.780
Diğer	33	2.70	0.477			

Tablo 73 'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme alt boyutu hakkındaki görüşlerinin okulun merkez ilçede olması arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir[(t(115)=-0.280 p>0.05)]. Elde edilen sonuca göre, ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların merkez ilçede olmalarına göre programın ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediği görülmektedir.

BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanımın yeterliliği ile programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 74 'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 74

BE Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Donanımın Yeterliliği İle Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Donanım	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	44	2.86	0.464	3.740	2	1.870				
<i>Kısmen</i>	54	2.65	0.616	36.694	114	0.322	5.810	.004*	Evet/Hayır (0,526)	0.09
<i>Hayır</i>	19	2.33	0.639	40.434	116					

*p<0.05

Tablo 74 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki donanım yeterliliği ile programın ölçme ve değerlendirme süreci arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=5.810, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.09 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın %9'unu donanım yeterliliği değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.09), okullardaki donanımın yeterliliği orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okulun donanımının yeterli olması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada donanım yeterliliği değişkeni açısından evet diyen öğretmenler ile hayır (0.526) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre; okulun donanımının evet yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin, hayır yetersiz olarak görüş belirten öğretmenlere göre BE öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecinde daha olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgi ile okulun mevcut donanımının yeterliliğinin öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecine olumlu bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin BE öğretim programı ile ilgili bir seminere katılmaları ile programın ölçme ve değerlendirme süreci açısından karşılaştırılması için, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 75 'te, analiz sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 75

BE Öğretmenlerinin Öğretim Programı İle İlgili Bir Seminere Katılmaları İle Ölçme ve Değerlendirme Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Seminer	n	\bar{x}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı	Etki Değeri
<i>Evet</i>	40	2.97	0.531	5.106	2	2.553			Evet/K.A.Y	
<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	43	2.54	0.543	35.329	114	0.310	8.237	.00*	(0,426)	0.126
<i>Hayır</i>	34	2.51	0.601	40.434	116				Evet/Hayır (0,456)	

*p<0.05

Tablo 75 'e göre tek yönlü varyans analizinin sonucu; BE öğretmenlerinin seminere katılmaları ile programın ölçme ve değerlendirme süreci arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f(2,114)=8.237, p<0.05$).

Değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü hesaplamak için uygulanan eta-kare (etki büyüklüğü) (η^2) katsayısı formülüne göre, eta-kare (η^2)=0.126 olarak hesaplanmıştır. Buradan, BE öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerine ait toplam varyansın yaklaşık %13'ünü seminere katılım değişkeninin açıkladığı söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri (0.126), seminere katılımın orta düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin seminere katılmalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını, varsa bu anlamlılığın nerede olduğunu ve farklılaşmanın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Buna göre; araştırmada seminere katılım değişkeni açısından evet diyen öğretmenler ile hayır (0.456) diyen ve evet diyen ile katıldım ama yetersiz (0.426) diyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu fark evet diyen öğretmenlerin lehinedir. Buna göre; öğretim programı ile ilgili bir seminere katıldığını belirten öğretmenlerin, hayır katılmadım ve katıldım ama yetersiz olarak görüş belirten

öğretmenlere göre BE öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci açısından daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan hareketle; öğretmenlerin uygulayacakları öğretim programı ile ilgili bilgilendirici bir seminere katılmaları, öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecine olumlu ve önemli bir katkısı olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulguların özeti. Araştırma süresince ortaokul öğrencilerinden ve ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinden toplanmış olan bilgilerin özeti çıkarılmıştır. Araştırma soruları ile değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkları (p) gösteren tablolar oluşturularak, ilişkilere dair bulgular yorumlanmıştır.

Öğrenci boyutuna ait bulguların özeti. Ortaokul öğrencilerinden anket (Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi) yardımı ile toplanmış bulgular özetlenerek, araştırma sorularına dair değişkenlerin aralarındaki anlamlılık değerlerini (p) gösterir tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 76

Öğrenci Boyutu Araştırma Soruları Anlamlı Farklılık (p) Değerleri Özeti

<i>Değişkenler</i>	<i>ARAŞTIRMA SORULARI</i>				
	(1-A) Öğrenci Görüşü	(1-B) Tutum	(1-C) Algılanan Yetkinlik	(1-D) Egzersiz Faydaları	(1-E) Egzersiz Niyeti
Cinsiyet	.000	--	.012	--	.001
Sınıf	.000	--	.020	.000	--
İstenilen Ders Saati	.000	.000	.003	.000	--

Tabloya baktığımızda; araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan alt boyutlara ait sorulara göre, ortaokul öğrencilerinin bağımsız değişkenlerinde farklılaşmalar görülmüştür.

Araştırmanın “Öğrenci Görüşü” alt boyutunda, cinsiyet, okunulan sınıf ve haftalık istenilen beden eğitimi ders saati değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin gelişim açısından buldukları yaşta öz güvenlerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu bu sebeple BE gibi uygulama ve beceri isteyen derslerde erkek öğrencilerin daha aktif olduğu fiziksel yönden daha gelişmiş öğrencilerin sosyal olarak ta farklılaştıkları yorumu yapılabilir. Bu farklılaşma haftada olması istenilen ders saatinde de kendini göstermektedir. Öz güveni yüksek öğrenciler dersin çok olmasını ister iken az olanlar dersin değişmemesini ya da azalmasını istemiş olabilirler.

“Tutum” boyutunda bağımsız değişkenlerden sadece haftada olması istenilen BE ders saatinde farklılaşma görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşlarına göre BE dersine karşı tutumlarında bir farklılık olmadığı fakat ders sayısının fazla olmasını isteyen öğrencilerin BE dersine karşı daha olumlu bir tutum sahibi olduklarını söyleyebiliriz.

“Algılanan Yetkinlik” boyutunda, kendi yeteneklerinin, becerilerinin farkında olan özgüveni yüksek öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve istedikleri ders saati sayısında kendi yetkinliğini olumsuz yönde yorumlayan öğrencilere göre farklılaştıklarını görmekteyiz. Kendi yetkinliğine olumlu bakan öğrencilerin tüm bağımsız değişkenlerde farklılaştıkları söylenebilir.

“Egzersiz faydaları” bağımsız değişkenine göre; cinsiyette farklılaşma görülmez iken sınıf ve ders saatinde farklılaşma tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin egzersiz yapmanın faydalarına cinsiyet olarak aynı şekilde inandıkları ama yaşlarına ve dersin haftalık sayısına göre farklı görüşte oldukları düşüncesini ifade edebilir. Artan yaşa bağlı olarak egzersiz hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları farklılaşmanın nedeni olabilir şeklinde yorumlayabiliriz.

“Egzersiz niyeti” bağımlı değişkenine baktığımızda; öğrencilerin sınıf ve istedikleri ders saatinde farklılaşmadıkları sadece cinsiyete göre farklı cevap verdikleri görülmüştür.

Egzersiz yapma isteklerinin daha önce de belirtildiği gibi gelişim özelliklerinden dolayı özgüvenlerinin erkek öğrenciler lehine fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen boyutuna ait bulguların özeti. Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinden bulgu toplamak için Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA) kullanılmış ve toplanan bulgular özetlenmiştir. Araştırma sorularına dair değişkenlerin aralarındaki anlamlılık değerlerini (P) gösterir tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 77

Öğretmen Boyutu Araştırma Soruları Anlamlı Farklılık (p) Değerleri Özeti

<i>Değişkenler</i>	<i>ARAŞTIRMA SORULARI</i>			
	(2-A) Genel Amaçlar	(2-B) Kazanımlar	(2-C) Öğrenme Öğretme Ölçme	(2-D) Değerlendirme
Cinsiyet	--	--	--	--
Kıdem	--	--	--	--
Sınıf Mevcudu	--	--	--	--
İnternet Öğretmen	.002	.018	.011	.008
İnternet Öğrenci	.026	--	.088	--
Spor Salonu	.004	.022	--	--
İlçe	--	--	--	--
Donanım	.001	.001	.009	.004
Seminer	.000	.001	.023	.000

Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerine ait araştırma sorularının değişkenleri arasındaki anlamlı farklılık değerlerine baktığımızda;

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri, çalışma yılları (kıdem), çalıştıkları okulların sınıf mevcutları ve okullarının merkez ilçede olmasına bağlı olarak, beden eğitimi

dersi öğretim programının boyutları (genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme, ölçme değerlendirme) hakkındaki düşüncelerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Farklılaşmanın olduğu değişkenler incelendiğinde; öğretmenlerin okulda interneti kullanabilmeleri açısından öğretim programının tüm boyutları hakkında farklı düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin internetten faydalanabilen ve faydalanamayan öğrencileri olma durumuna göre ise genel amaçlar ve öğrenme-öğretme alt boyutları hakkındaki düşüncelerinde farklılaşma görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki spor salonunun olmasına göre öğretim programının genel amaçları ve kazanımları hakkındaki görüşlerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Okulun donanımının yeterli olmasına ve öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili bir seminere katılma değişkenlerine göre ise tüm alt boyutlarda farklı düşündükleri belirlenmiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim evrensel bir süreç olduğu gibi toplumsal olarak gerekli bir ihtiyaçtır. Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bireylerin gelişimi, hayatın her alanında yaşanan tecrübelerin zaman içerisindeki birikimiyle gerçekleşen bir süreçtir. Okullardaki formal eğitim bu süreci destekleyen en önemli mekanizmadır. Formal eğitim sürecinden geçen öğrencilerin gösterdiği gelişim, hem kendilerinin hem de toplumun geleceği açısından büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim toplumu oluşturan bireylere programları aracılığı ile yansır. Günümüze kadar hemen her toplum çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek en iyi eğitim modellerinin ve programlarının arayışı içerisinde olmuştur. Bu sebeple toplumların gelişmişlik düzeyi, sahip oldukları yetişmiş insan gücüyle doğru orantılıdır. Bu araştırmada; ortaokul Beden Eğitimi dersi öğretim programının iyileştirilmesi, daha etkin ve yaygın duruma getirilmesi ve dersin uygulamadaki hedeflerine daha etkin ulaşılabilmesi açısından alanda uygulamayı yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ve öğrencilerin ders hakkındaki düşünceleri alınarak mevcut durum incelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Öğrenci Görüşü Boyutu

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi algısı. Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersi hakkındaki görüşleri “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi” isimli anket uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin genel olarak beden eğitimi dersi hakkında olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Çelik ve Pulur (2011) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bizim araştırmamızda öğrenciler derste

oyun oynadıkları için dersten zevk aldıklarını, dersin sağlıklarını korumaya yardımcı olduklarını ve en genel ifade ile dersin kendilerini rahatlattığını belirtmişlerdir. Kuru (2015), yılında yaptığı çalışmada “kazananın ve kaybedenin” olduğu oyunları öğrencilerin sevdiği sonucuna ulaşmıştır. Kazanmak ve kaybetmek ile ilgili farklı bir bakış açısı olarak Christenson (2014) araştırmasında; “öğrencilere zaferden daha çok çabaya değer vermenin öğretilmesi, onlar için daha yarar sağlar. Kazanma başarıyı dikte ettiği zaman birçok katılımcı için bir şeyler eksik kalır. Beden eğitimi dersinde birinin elinden gelenin en iyisini yapma süreci önemli bir konudur. Kazanma ve kaybetme endişesi olmadan bir etkinliğe katılan öğrenciler bulmak mümkündür, ama yaygın bir durum değildir.” olarak açıklamıştır. Benzer envanter kullanılarak yapılan başka çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin de derste kendilerini mutlu hissettikleri ve derse karşı olumlu bir tutum takındıkları tespit edilmiştir (Yu ve Cheng, 1993; Fung, 1997; Leung, 1997). Cinsiyete göre öğrencilerin Beden Eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması kızlara göre daha yüksek düzeyde çıkararak derse olan ilginin erkeklerde daha fazla olduğunu göstermektedir. Spor psikolojisi alanında yapılan pek çok çalışmada da erkek öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı kız öğrencilerden daha fazla ilgili oldukları ve daha yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir (Aicinena, 1991; Strand ve Scantling, 1994). Benzer sonuç Kılıç'ın (2015) çalışmasında da vardır. Ona göre; Avrupa ülkelerinin % 85'i (% 94 Amerika, % 89 Asya, % 80 Afrika ve Orta Doğu) bayan ve erkeklere eşit eğitim programları uyguluyor fakat bayanların spora katılımları ile ilgili bir takım problemler var, nerede ise tüm ülkelerde bayanların katılım oranları erkeklerden daha düşük bulunmaktadır. Kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutumları düşük olmasının sebepleri; sınıf mevcutlarının sayı olarak fazla olması, karma eğitim, çevre baskısı, soyunma odaları, duş almaktan çekinme gibi konular olabilir, demektir.

Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında öğrencilerin yaşlarının büyümesiyle Beden Eğitimi dersine olan ilginin azaldığı görülmektedir. Yaşa bağlı olarak ders hakkındaki görüşlerin farklılaştığı belirlenmiştir. Farkın kaynağı 5. ve 8. sınıflardan kaynaklanmaktadır, sınıflara göre ders hakkındaki görüşlerin ortalaması sınıfın büyümesiyle ortalamanın düşmesi şeklinde gerçekleşmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşları büyüdükçe Beden Eğitimi derslerindeki aktivitelere daha az katılma eğilimi göstermektedir, benzer sonuç Lindner 'in (2008) de yapmış olduğu çalışmada da saptanmıştır; spor faaliyetlerine katılan ortaokul öğrencilerinin yaşları büyüdükçe daha az katılım gösterdiklerini özellikle kızlarda büyümeye bağlı olarak katılımı belirgin bir düşüş olduğunu belirtmiştir. Benzer yaş grubu öğrencilerinin velilerine ulaşan Tatal (2011), öğrenim durumu yükselen velilerin Beden Eğitimi dersine tutumlarının olumlu yönde arttığını, öğrenim durumlarının azaldıkça olumsuz yönde düşündüklerini belirtmiştir. Beden Eğitimi dersinin haftadaki saat sayısının artırılmasını isteyen öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin haftalık ders saatine göre ders hakkındaki görüşlerinde farklılaşma görülmektedir, Scantling (1994) yaptığı çalışmada; yaşı büyüyen öğrencilerin haftadaki ders saatinin artırılmasını istemediklerini ve öğrencilerin %57'sinin dersin saat sayısında herhangi bir değişiklik yapılmasını istemediklerini tespit etmiştir. Scantling bu tespitlerinin aksi Uluişik 'ın (2015) yaptığı çalışmada sonuç olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada okullardaki beden eğitimi dersine ve spora ayrılan sürelerin uzatılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu iki çalışmadaki aksi görüşün çalışmaların yapıldığı yıllardaki zaman farklılığından olduğu düşünülebilir. Geçen yıllar ile birlikte beden eğitimi ve sporun öneminin arttığı, yapılan her yeni öğretim programı ile bu önemin artarak vurgulandığı görülmektedir. Yapılan pek çok araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile beden eğitimi dersine karşı tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Alenezi, 2005; AL-Liheibi,2008; Alpaslan, 2008; Güllü, 2007; Hilland,

2009; Özyalvaç, 2010; Phillips, 2011). Keskin (2015) yaptığı çalışmada bu konu ile ilgili; “sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tutum puanları azalmaktadır. Bu durumun öğrencilerin öğrenimlerinin son yıllarında liseye giriş sınavlarına hazırlanmaları, sınav kaygısı yaşıyor olmaları, ayrıca bu sınavda beden eğitiminden sorumlu olmamaları gibi nedenlerden kaynakladığı düşünülebilir” şeklinde yorumda bulunmuştur.

Beden Eğitimi dersine olan tutum oluşurken pek çok değişkenden etkilenmektedir; motor ve sosyal becerilerin öğrenilmesi, kişisel sağlığın korunmasına yardımcı olma, fiziki çevrenin geliştirilmesi, insanlara yardım etmeyi öğrenme ve kendine güvenebilme gibi hedeflerden haberdar olan öğrenciler derse olan ilgiyi olumlu bir algıya dönüştürmektedir. Bu çalışmadaki BE dersine karşı oluşturulan tutum incelendiğinde; cinsiyetin ve sınıf düzeyinin derse olan tutumu etkilediği belirlenmiştir. Keskin 'nin (2015) yaptığı çalışmada; “araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedeni, gerek kız öğrencilerin gerekse de erkek öğrencilerin benzer sosyo-demografik çevrelerde yetişmeleri olabilir” sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın benzer sonuçta olmamasının nedeni Edirne ilinin merkez ve kırsal ilçelerinden örneklem alındığından sosyo-demografik çevrelerinin farklı olabileceği düşünülmektedir. Haftalık ders saatinin artmasını isteyen öğrenciler ile değişmesin diyen öğrencilerin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ders saatinin artmasını isteyen öğrencilerin Beden Eğitimi dersine olan tutumlarının olumlu yönde yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin derslerden zevk aldıkları ve aktivitelerde rahatladıkları olarak bir çıkarım yapabiliriz. Bu çıkarımı Durmuşoğlu nun (2015) çalışması destekler niteliktedir. Durmuşoğlu; “ortaokul öğrencilerinin, beden eğitiminin önemi anladıkları, hayatla, sağlıkla, zevkle, huzur, psikoloji ve gelişim ile ilişkisini kavradıkları düşünülmektedir” demektedir. Başka benzer sonuçlara Fung 'un (1997), yaptığı çalışmada da ulaşılmıştır.

Bu çalışmada; Beden Eğitimi derslerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinde cinsiyete bağlı farklılık bulunmazken “derslerden zevk alma” konusunda her iki cinsten de yüksek bir korelasyon görülmüştür. Özellikle kız öğrenciler, dersten aldıkları keyfe göre derse olan tutumlarını olumlu yönde belirtmişlerdir. Ayrıca Fung, stres atma, keyif alma, rekabet oluşturma, spor becerileri öğrenme, sosyal beceri geliştirme gibi kazanımların derse karşı olan tutumu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Steinhardt ve ark.’nın (1988), yaptığı çalışmada 8–13 yaş grubu çocukların beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivitelere katılma isteklerinin, eğlence, stres atma ve kendilerine olan güvenin artışı olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Yapılan pek çok araştırmada; öğrencilerin zevkli ve sportif aktivite deneyimi yaşayabilmeleri için öğretmenlerin dersi bu doğrultuda planlaması gerektiği belirtilmiştir (Ratliffe ve Inmwold, 1994; Luke ve Cope, 1994; Wong, 1998).

Genelde ortaokul öğrencilerinin çoğu sportif faaliyetlerde ve Beden Eğitimi dersinde kendine güven duymaktadır, sağlık durumlarından memnun olmakla birlikte öğretilen yeni becerileri hızlı bir şekilde öğrendiklerini ifade etmektedirler. Derslerde öğretilen becerilerin ölçülmesi dersin asıl amacı olmamalıdır. Başarısız ya da az beceri sahibi olan öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin düşmesi beklenebilir. Bu görüşe benzer bir yorum Kuru’ nun (2015) yapmış olduğu çalışmada da vardır. Ona göre; Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yeteneklerinin ölçülmesi ikincil bir amaç olmalıdır. Asıl olan yaşam boyu spor yapma sevgisinin kazandırılmasıdır denilebilir, demiştir. Araştırmamızın sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu düşünebiliriz. Cinsiyete göre bakıldığında erkek öğrencilerin kendilerine daha fazla güven duydukları görülmektedir. Sınıf düzeyleri yetkinlik algılarında farklılaşma oluşturmaktadır, yaşın büyümesi ile birlikte sağlıklı yaşam ve spor konularının daha olgun bir bakış açısında değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Bu olgunluk, çıkan sonuçlara göre Beden Eğitimi dersine daha fazla ilgi gösterilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bailey, (1981) ve Lindner’ in (1995), yapmış oldukları çalışma bu

çalışmayı destekler niteliktedir; Onlara göre, ortaokul öğrencilerinin büyüyen yaş ile birlikte BE dersine olan inançlarının arttığı ve bilinçli bir şekilde daha fazla egzersiz yapma isteği gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Haftalık Beden Eğitimi ders saatinin çoğalmasını isteyenlerin kendilerine olan güven duygularının daha fazla olduğu, egzersiz ve spor hakkında daha bilinçli bir bakışa sahip oldukları düşünülebilir.

Egzersiz faydaları ile ilgili olarak araştırmanın sonucunda, öğrenciler tarafından yüksek bir ortalama ile egzersiz yapmanın faydaları hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler arkadaşları ile aynı egzersizleri yapmayı istediklerini belirtmişlerdir. Kız ve erkeklerin egzersiz hakkında aynı fikre sahip oldukları ama yaş ve sınıfın artmasıyla her iki cinsin egzersiz hakkında farklı düşünmeye başladıkları görülmüştür. 5. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin arasında oluşan bu anlamlı farklılık, egzersiz hakkında sahip olunan bilgi düzeyi ile açıklanabilir. Yaşın büyümesi ile artan bilgi seviyesi derse olan ilgiyi ve egzersiz yapmaya karşı olan isteği arttırdığı düşünülmektedir. Bu isteklilik halinin haftada olması istenen ders saati maddesine de yansiyarak, verilen cevaplarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir.

Beden Eğitimi hakkında öğretilen her hangi bir teorik bilgi ya da uygulamalı bir beceri, ileriki yaşlardaki algıyı ve derse olan ilgiyi arttırmaktadır. Bu sonuç Cruz'un (1998), yaptığı çalışmada benzer şekilde ifade edilmektedir. Aynı sonuca Feltz ve Brown (1984), Lindner (1998) ulaşarak; yaşı büyüyen öğrencilerin daha fazla bilgiye sahip olmalarından dolayı, kendi yeteneklerini daha iyi anlayarak fiziksel becerilerini daha doğru değerlendirdiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin egzersiz yapma niyetlerinde büyük bir bölüm, spor ihtiyaçlarını Beden Eğitimi derslerinde karşıladıklarını belirterek başka zaman herhangi bir egzersiz yapmaya gerek duymadıklarını söylemişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin neredeyse yarısı ise Beden Eğitimi dersi olmasa hiç egzersiz yapamayacakları bilgisini paylaşmışlardır. Bu bilgi bile tek

başına Beden Eğitimi dersine gösterilmesi gereken önemi açıkça ifade etmektedir. Fiziksel, çevresel, psikolojik, sosyal ve daha birçok faktörün egzersiz ve spor kavramına olan niyeti etkilediği bilinmektedir. Ajzen' in (1985), yaptığı çalışmaya göre, sözü edilen faktörler ile egzersiz yapma niyeti arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Ona göre niyet, insanların akıl yürüttüğü eylemleri açıklayan faktörlerden biridir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeninin niyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu farklılık Yu ve Cheng' in (1993), yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin Beden Eğitimi dersindeki egzersizleri yeterli bulmalarının nedenleri arasında, kız öğrencilerden daha fazla aktivitelere katılmaları ve bunun sonucu olarak dersten aldıkları doyumun yeterli bulunması gösterilebilir. Bu katılımın nedenlerini anlamak için; erinlik döneminin etkisi ile gelişim gösteren erkek öğrencilerin kendine olan güvenlerinin artması, buna keza gelişim gösteren kız öğrencilerinde daha içine kapanık bir role bürünmesi Beden Eğitimi derslerindeki katılım istekliliğini anlamamıza yardımcı olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ve haftada istedikleri ders saati sayısının, egzersiz ve aktivitelere katılma niyetlerini etkilemediği görülmektedir. Yaşı büyüyen öğrencinin egzersiz yapma niyetinde bir değişme olmaması şaşırtıcıdır. Bu sonucun tek bir değişkenle açıklanamayacağı pek çok faktörün bu duruma etken olabileceği düşünülmektedir. 5.sınıftan 8.sınıfa kadar olan egzersiz istekliliğinin ve niyetinin değişim göstermemesi öğrencilerin gelişimsel olarak pek farklılaşmadıkları düşüncesini ortaya koymakla birlikte, fiziksel ve sosyal çevrenin, toplumsal beklentinin, ekonomik gücün ve fiziksel ihtiyaçların (beslenme, uyku, barınma, sevgi) bu gelişim eşitliğini etkilediği yorumunu yapmak doğru olabilir.

Araştırmanın Öğretmen Görüşü Boyutu

Ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı görüşü. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Beden Eğitimi öğretmenleri ortaokul beden eğitimi dersi öğretim programını tamamen uygulanabilir bir seviyede görmemektedirler. Yapılan bu çalışmayla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelendiğinde, program ile ilgili pek çok eleştiri göze çarpmaktadır; Yüksel (2014), yapmış olduğu araştırma sonucunda, bu öğretim programının merkezden hazırlanmış olması uygulama sahasının koşullarına uymayan bir program olarak karşımıza çıktığını, pilot bölge uygulamasının yapılmaması ve değerlendirme sürecinde aksaklıkların yaşandığını söylemektedir. Bir diğer eleştiri Gömleksiz ve ark. (2015), tarafından, programın hazırlanma sürecinin olumsuz yanlarına ve programın sadece yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılması olarak yapılmıştır. Öğretim programının ülke gerçeklerinden uzak olduğu, pilot uygulamaların azlığı, öğretmenlerin program ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmeden tüm yurttan uygulanmaya başlaması gibi çeşitli eleştiriler de çeşitli araştırmalarda göze çarpmaktadır. Yaptığımız araştırmadaki sonuçlar dikkate alındığında; Beden eğitimi öğretmenleri programın genel amaçlarının kısmen düzeyinde ulaşılabilir olarak görmektedir. Aynı envanteri kullanarak araştırma yapan Erdoğan M. (2009), genel amaçların kısmen düzeyinde ulaşılabilir olduğunu belirtmiştir, benzer çalışmayı yapan Şirin ve ark. (2008) da aynı şekilde programın genel amaçlarının kısmen düzeyinde gerçekleştiğini yaptıkları çalışma sonucunda açıklamışlardır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı düşünmediklerini destekler pek çok çalışma bulunmaktadır. Erdoğan M. (2009); Tepeköylü ve ark. (2008), öğretmenlerin ortaokul beden eğitimi öğretim programının genel amaçlar boyutuna ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmişlerdir. Ayrıca Tepeköylü, cinsiyete göre yapılandırmacı yaklaşım hakkında bir farklılaşma olmadığını da belirtmiştir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin, programın genel amaçları hakkındaki görüşleri

üzerine etki etmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok 6-10 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun genç olduğunu ve en yüksek ortalama puana sahip olduklarını, programın amaçları hakkında daha olumlu bir görüş benimsediklerini görmekteyiz. Erdoğan (2009) bu durumu, “Günümüzde ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri yıllar boyunca geleneksel eğitim anlayışına göre öğretmenliklerini şekillendirmişlerdir. Dolayısıyla kendi eğitim felsefelerini sorgulayıp yılların verdiği alışkanlıkları ve ders işleme yöntemlerini terk etmenin kolay olmayacağını araştırma bulgularıyla uyduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, daha kıdemli beden eğitimi öğretmenlerine göre yeni programla ilgili daha olumlu düşündükleri söylenebilir.” şeklinde açıklamıştır.

Sınıf mevcuduna göre programın genel amaçları bir farklılık göstermemektedir. Araştırma yaptığımız ortaokulların 26-30 arası ve daha az öğrenci mevcuduna sahip olduğu görülmüştür. Sınıf mevcutlarının yakın seviyede olmaları ve kalabalık grup oluşturmamalarından dolayı öğretmenler genel amaçları değerlendirmede farklı görüş belirtmemişlerdir. Kalabalık sınıflarda yapılan etkinliklerin amaçlara ne kadar ulaşabilecekleri ve etkinlikleri ne derecede gerçekleştirebilecekleri düşünülmesi gereken bir husustur. Kalabalık sınıfların sorunlarına benzer pek çok araştırma değinmektedir. Ortak sonuçlarını genellemek gerekirse; Beden Eğitimi öğretim programının etkinlikleri, sınıf mevcudu az öğrenci grubu olan sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilirken; kalabalık sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilememektedir (Bağdatlı, 2005; Bulut, 2006; Gündoğar, 2006; Ateş ve Akdağ, 2006; Körmükçü ve Ulusoy, 2007; Özden ve Tekin, 2006). Şeklinde özetlenebilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarda internetten faydalanabilmeleri açısından genel amaçlar hakkındaki görüşlerinde farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma en çok internetten tamamen faydalanabilen ve hiç faydalanamayan öğretmen ile öğrenciler arasında

gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin internetten faydalanabilmeleri günümüz eğitim şartlarında kaçınılmaz bir zorunluluktur. Hem öğretmenlerin hem de tüm öğrencilerin teknolojiye okullarda ulaşması, internet aracılığı ile bilinmeyene ya da merak edilene ulaşabilme fırsatının sunulması eğitim sistemimizin temel görevlerinden biridir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının da internetten faydalanabilen okulların, öğrenci ve öğretmen bağlamında Beden Eğitimi öğretim programının genel amaçları boyutuna daha yüksek ortalama ile cevap verdikleri, program hakkında daha olumlu bir görüşe sahip oldukları araştırma bulguları ile tespit edilmiştir.

Okulların spor salonuna sahip olup olmamaları araştırmanın bir diğer problemlerinden birisidir. Araştırma bulguları spor salonuna sahip okullardaki BE öğretmenlerinin öğretim programının amaçlarını daha iyi anladığını göstermektedir, spor salonuna sahip okullardaki BE öğretmenlerinin ortalamaları olmayanlara göre daha yüksek çıkarak genel amaçlar hakkında daha olumlu bakışa sahip olduklarını göstermektedir. Erdoğan çalışmasında; spor salonuna sahip öğretmenlerin, öğretim programının tüm boyutlarında spor salonu olmayan öğretmenlere göre daha olumlu ve programı daha uygulanabilir gördükleri şeklinde yorumlamıştır. Aynı şekil Kılıç'ın (2015) çalışmasında, Okullarında spor salonu bulunan öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarını incelediğimizde; okullarında spor salonu olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ortalama puanları spor salonu olmayan okullardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu da beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Literatürde gençlerin sporu bırakmadaki en önemli nedeni spora katılımdaki imkânların kalitesizliği olarak gösterilmektedir. Şeklinde tespiti vardır

Okulların buldukları ilçenin merkez ilçe olması veya olmaması durumuna göre Beden Eğitimi öğretmenleri, programın genel amaçları hakkında farklı bir görüş beyan etmemişlerdir. Bu netice, araştırmanın örneklemini oluşturan okulların, merkez ilçede ya da başka bir ilçede olması, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için gerekli şartları sağlama

açısından ayırt edici bir farklılığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durumu nedenlerini tahmin etmeye çalışırsak; araştırma evrenini oluşturan Edirne İl'inde sosyal, ekonomik, coğrafi, ulaşım, eğitim düzeyi, eğitim olanakları ve benzer pek çok faktörlerin, ilin tüm ilçelerinde yakın düzeyde gelişmişlik gösterdiği olarak tanımlanabilir.

Okulların donanımsal olarak yeterli olduğunu belirten BE öğretmenleri ile yeterli olmadığını belirten BE öğretmenleri arasında, öğretim programının genel amaçları hakkındaki düşüncelerinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Donanımsal olarak yeterli olan okullardaki BE öğretmenlerinin genel amaçlara verdikleri cevapların ortalamaları diğerlerine göre olumlu yönde yüksek bir farklılık göstermektedir. Bu öğretmenlerin, programın amaçlarına ulaşılabilirliğine ve uygulanabilirliğine daha olumlu baktıkları görülmektedir. Bu sonucu destekler şekilde Erdoğan da (2009) benzer tespitlerde bulunmuştur. Ona göre de; yeterli donanıma sahip olan öğretmenlerin ortaokul beden eğitimi programının tüm boyutlarında, yetersiz donanıma sahip olanlara göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları ve daha çok uygulanabilir olduğu düşüncesini taşıdıklarını söylemiştir.

Öğretmenlerin mevcut öğretim programını verimli bir şekilde uygulayabilmeleri ve doğabilecek aksaklıklara karşı tedbir alabilmeleri için program hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bilgi, yapılacak olan hizmetiçi eğitimler ve seminerler vasıtası ile öğretmenlere aktarılabilir. Ayvaz (2015), beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarının niteliğinin artırılarak, beden eğitimi öğretmenini geliştirecek ve ihtiyacına cevap verecek hizmet içi eğitim kurslarına önem verilmesi gerekmektedir. Diyerek hizmetiçi kurs ve eğitimin önemine dikkat çekmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin böyle bir seminer ve benzeri hizmetiçi eğitime, hayır katılmadım diyenlerin sayısı oldukça yüksek bulunmuştur. Ayrıca böyle bir seminere katılarak yeterli bilgi sahibi olamadığını belirten öğretmen sayısı trajik bir düzeydedir. 117 öğretmenin yalnızca 40'ı seminere katıldığını belirterek BE öğretim programının amaçları

hakkında, semire katılmayan ya da katılarak yeterli bilgi sahibi olamayan öğretmenlere göre daha uygulanabilir ve olumlu bir düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretim programının öğelerinden bir diğeri de kazanımlardır. Ortaokul BE öğretim programında 26 adet; “hareket becerileri”, 13 adet; etkin katılım ve sağlıklı yaşam olmak üzere toplamda 39 adet kazanım belirtilmiştir. Bu kazanımlar öğrencilerin temel hareket becerileri, özelleşmiş hareket becerileri ve spor becerileri edinmelerini sağlayacak, hem de öğrencilere düzenli fiziksel etkinlik, sağlıklı ve performansla ilişkili fiziksel uygunluğu koruma ve güçlendirme, fiziksel etkinlik beslenme ilişkisi, kişisel güvenlik ve kazalardan korunma, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları, Atatürk ve ulusal bayramlar gibi değerleri içine alan yaklaşımlarla ele alınmaktadır (MEB, 2013). Yapılan araştırmada kazanımlar boyutuna verilen cevapların ortalaması “kısmen” düzeyinde belirlenmiştir. Bu tespit, Erdoğan M. (2009) ve Şirin ve ark. (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da “kısmen” düzeyinde cevaplanmış olup, çalışmamızı destekler niteliktedir.

Kazanımlar boyutuna verilen cevaplarda; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğrencilerin internetten faydalanabilmeleri ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklılaşma görülmemektedir. Benzer çalışmalarda da cinsiyet, kıdem ve sınıf mevcudunun kazanımlar boyutu hakkındaki görüşlerde farklılaşmaya sebep olmadıkları açıklanmıştır (Tepeköylü ve ark. 2008, Şirin ve ark. 2008, Erdoğan M. 2009). İnternette faydalanabilmenin, programın kazanımlar boyutunu da etkilediği görülmektedir. İnterneti tamamen kullanabilen öğretmenler ile interneti hiç kullanamayanlar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuç günümüz teknolojisinden geri kalan öğretmenlerin, öğrencilere derslerde kazandıracığı kazanımları dolaylı olarak olumsuz etkileyebilir, şeklinde yorumlanabilir.

Spor salonu olan okullardaki Beden Eğitimi öğretmenleri, programda olan temel becerileri kazanmada daha etkili bir ders süreci uygulayabilirler. Spor salonu olmayan çoğu

okulun fiziki şartları Beden Eğitimi öğretim programındaki kazanımları kazandırmada yeterli olmayabilir. Taş ya da asfalt bir zemine sahip bahçedeki dersin işlenişi ile spor salonundaki yumuşak zeminde işlenen dersin öğrenci ve öğretmen üzerindeki motivasyonu aynı değildir. Beceri gerektiren oyun ve aktiviteler spor salonunda daha rahat yapılabilmekte ve sakatlanma riski daha az düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca spor salonunda derse giren öğrencinin derse olan saygısı, güdülenmesi, kendine olan güveni ister istemez fiziki şartlardan etkilenmektedir.

Öğretmenin tüm bu faktörlere ilaveten dersteki isteği, otoritesi ve hâkimiyeti spor salonundan dolayı artmaktadır. Hal böyle iken spor salonu olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin kazanımlar ve diğer boyutlara verdikleri cevapların farklılaşmasını beklemek yerinde ve mantıklı bir tespit olacaktır. Bulunan bulgularda bu düşünceyi kanıtlar niteliktedir, spor salonu olan 27 okuldaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin verdikleri cevapların ortalaması, spor salonu olmayan 90 okuldaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin cevaplarının ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Spor salonu olan öğretmenlerin araştırmanın tüm boyutlarında, olmayanlara göre daha olumlu, uygulanabilir ve yapıcı bir yaklaşımla araştırma sorularını cevapladıkları belirlenmiştir. Erdoğan M. (2009) yaptığı çalışmanın sonuçlarında, spor salonu olan öğretmenlerin “kısmen” düzeyinde, spor salonu olmayan öğretmenlerinde “az” düzeyinde soruları cevapladıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, tespit ettiğimiz durumu desteklemektedir.

Okullardaki “donanım” değişkenine göre ortalama puanlara bakıldığında, en yüksek ortalamanın, donanımı yeterli olan okullardaki BE öğretmenlerine ait olduğunu görmekteyiz.

Öğretim programındaki temel becerilerin kazanılması pek çok faktör tarafından etkilenmektedir. Bu temel becerilerin aktarımında öğretmenler pek çok öğretim yöntemini kullanmakta, pek çok materyalden faydalanmakta ve anlatılan konuların somutlaştırılabilmesi için daha fazla duyu organına hitap eden materyalin kullanılmasına önem vermektedirler.

Derste projeksiyonun kullanılması, internetten faydalanılması, akıllı tahtaların kullanılması bu somutlaştırmaya yardımcı olan donanımlardan birkaçıdır. Bu donanımdan mahrum kalan okullardaki öğretmenlerin derslerde zorlanmaları doğaldır. Buradan özetle, yeterli donanıma sahip öğretmenler ile sahip olmayan öğretmenlerin, öğretim programı hakkındaki düşüncelerinde farklılaşma olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin, öğretim programı ile ilgili bir seminer ya da hizmetiçi eğitime katılmalarına göre, kazanımlar ile ilgili görüşlerinde farklılaşma belirlenmiştir. Seminere katıldım evet diyenler ile katılmadım hayır cevabını verenler farkın kaynağını oluşturmaktadırlar. Örneklemin tamamına baktığımızda ise öğretmenlerin büyük bir bölümünün seminere katılmadığı ya da yeterli bilgiye sahip olmadığını görmekteyiz. Uygulanmakta olan öğretim programının yeterli düzeyde bilinmediği çıkan sonuçlar arasındadır, bu durum öğretmenlerin program dışı hareket etmelerine ve istenilen hedeften uzaklaşılmasına yol açtığı varsayımlarını güçlendirmektedir. Bu varsayımlar araştırmanın çarpıcı tespitlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını tam olarak bilmedikleri ile ilgili pek çok araştırma sonucu bilinmektedir. Öğretim programlarını değerlendirme ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda; öğretim programını tanıtmak için verilen hizmet içi etkinliklerinin yeterli olmadığı hususunda ilgili literatürde araştırma vardır. (Gündoğar, 2006; Özdemir, 2006; Erdoğan, 2005; Özden ve Tekin, 2006; Aktaş, 2006; Güllü ve ark, 2007; Körmükçü, 2007). Yapılan pek çok araştırma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretim programının uygulama kısmı öğrenme-öğretme süreci ile gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin uygulanabilirliği ile ilgili yaptığımız araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin görüşü kısmen olarak çıkmıştır. Öğretim programının süreç temelli bir yaklaşımı benimsemiş olması uygulama kısmına önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oysaki öğretmenlerin kısmen uygulanabilir olarak programı tanımlamaları

bu konuya ilişkin kaygıların çoğalmasına sebep olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Erdoğan (2009); “Süreç temelli program tasarımlarında öğrenme-öğretme süreci (öğrenme yaşantıları) çok daha ön planda ve önemlidir. Ancak yeni programda, öğrenci merkezli yaklaşım uygulamalarının bu süreç içinde nasıl uygulanacağına dönük açıklama ve örneklerin az olması nedeniyle, beden eğitimi öğretmenlerinin bu süreçteki uygulamalarında zorluk yaşadıkları söylenilebilir.” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili anket sorularında en dikkat çeken sonuç ders saatlerinin yetersiz olması ile ilgili olanıdır. Haftalık 2 ders saatinin yeterli olmadığını öğretmenlerin %92’si belirtmişlerdir. Değişkenlere baktığımızda; cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğrencilerin internetten faydalanabilmeleri, spor salonu, okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre öğrenme-öğretme sürecinin farklılaşmadığını görmekteyiz. Farklılaşma; öğretmenlerin okullarda internetten faydalanabilmelerine, okullardaki donanım yeterliliğine ve öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili bir seminere katılmalarına göre farklı düşüncede olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu farklılaşma ile ilgili Erdoğan (2009) farklı bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Ona göre; beden eğitimi öğretmenleri davranışçı eğitim anlayışına göre üniversite eğitimi almış ve öğretmenliklerini de büyük ölçüde yıllar boyunca bu eğitime göre şekillendirmişlerdir. Dolayısıyla kendi eğitim felsefelerini sorgulayıp yılların verdiği alışkanlıkları ve ders işleme yöntemlerini terk etmenin kolay olmayacağı görülmektedir.

Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin yeterli hizmet içi eğitim almadıklarından ve yeterli donanım ile materyaller olmadığından uygulamada zorluk yaşadıkları ve uygulanabilirlik düzeyini düşük gördükleri söylenebilir. Bu yaklaşım bu araştırmadaki sonuçları dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Zira araştırmamızdaki farklılaşma gösteren değişkenler, öğretmenlerin okullarda internet kullanabilmeleri, donanımın yeterli olması ve program ile ilgili bir seminere katılmaları şeklinde aktarılanlardır. Bu değişkenlerin ortak noktası; ezbere eğitim uygulayan davranışçı öğretmenlerin aksine, interneti kullanarak bilgi

toplayan, yeni donanımları kullanan ve öğretim programı hakkında seminere katılarak yeni bilgiler edinen öğretmenlerin sorgulayıcı ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim felsefesini benimsemiş olmaları şeklinde düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna göre; öğretmenlerin kısa cevaplı soru, tutum ölçeği, çoktan seçmeli test, öğrenci ürün dosyası yöntemlerini pek kullanmadıkları görülmektedir. Beden eğitimi dersinin yapısı gereği uygulama kısmının ön planda olması, teorik özellikleri taşıyan ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımını azaltmıştır. Mevcut ölçme yöntemlerinin daha çok sınıf dışında uygulanabilecek türlerden seçilmiş olması dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Erdoğan (2009) bu konuyla ilişkili olarak; Beden Eğitimi öğretmenlerine öğretim programı ile ilgili olarak “çoktan seçmeli test ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesini sormuş ve hiç kullanılmadığını tespit etmiştir. Bağımsız değişkenlere baktığımızda farklılaşmanın öğretmenlerin internet kullanabilmeleri, donanım yeterliliği ve seminere katılımlarına göre oluştuğunu görmekteyiz. Bu üç değişkenin tüm alt boyutlarda farklılaşma oluşturduğu tespit edilmiştir. Yapılan çoğu benzer araştırma ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karmaşık ve çok zaman aldığını belirtmektedir (Bağdatlı, 2005; Bulut, 2006; Gündoğar, 2006; Özdemir, 2006; Erdoğan, 2005; Ateş ve Akdağ, 2006).

Yaykın N. (2015) yılında yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlilikleri ile ilgili olarak; “Verilen hizmet içi eğitim, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların ölçme ve değerlendirme dersleri ile ilgili değişen programa uygun eğitim vermesi, teknoloji kullanılarak bilginin, ölçme teknik ve araçlarının her seviyedeki öğretmene ulaşması gibi sebepler sayesinde artış olduğu; ancak istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir.” Şeklinde sonuç belirterek beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda istenilen yeterlilikte olmadıklarını vurgulamıştır. Tüm bu çalışmalar araştırmamızın sonuçlarına benzer sonuçlardadır. Bu araştırmadaki ölçme ve

değerlendirme alt boyutunun ortalaması “kısmen” çıkmış olup uygulanabilirliğin çok iyi olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Genel Sonuçları

Araştırmanın öğrenci görüşü boyutunda ortaya çıkan genel sonuçlar.

Ortaokul öğrencilerinin genel olarak Beden Eğitimi dersini sevdiğini, derste mutlu oldukları ve dersten zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Literatürde yer alan birçok araştırmayla uyumlu çıkan bu sonuç, beden eğitimi dersinin önemine dikkat çekmektedir. Yaşı büyüyen ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine olan ilgisi azalmaktadır. Büyük öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılım istekleri düşüş göstermekte ve haftalık beden eğitimi ders saatinin artmasını istememektedirler. Ona keza küçük sınıflar haftalık ders saatinin artırılması görüşünü savunmaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi dersinde, rekabete dayalı fiziksel aktiviteler ile okuldaki stresli ortamı unutturacak eğlenceli oyunlar oynamak istedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin genelde çoğu kendine güven duymaktadır. Sağlık durumlarından memnun olmakla birlikte öğretilen yeni bir beceriyi hızlıca öğrenebildikleri çıkan sonuçlar arasındadır.

Gelişim özellikleri dikkate alınarak bakıldığında; bu yaş grubunda kızların erkeklere göre daha az özgüvene sahip oldukları dolayısı ile uygulamalı etkinliklere kızların daha az ilgi gösterdikleri araştırmanın sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaşlarda öğrenilen beden eğitimi ile ilgili bir beceri ya da bilginin, ileriki yaşlarda derse olan ilgiyi arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu beden eğitimi derslerinde yaptıkları egzersizlerin dışında herhangi bir egzersiz yapmamaktadırlar. Ayrıca beden eğitimi dersi olmasa hiç egzersiz yapmayacaklarını belirtmeleri, bulunan sonuçlar arasında dikkat edilmesi gerekenlerdendir.

Araştırmanın öğretmen görüşü boyutunda ortaya çıkan genel sonuçlar.

Beden Eğitimi öğretim programının öğelerine ait dört alt boyutun da ortalamaları “kısmen” seviyesinde çıkarak ulaşılabilirliğin yüksek düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Beden Eğitimi öğretim programının genel amaçları; öğretmenlerin ve öğrencilerin internetten faydalanabilmeleri, okulda spor salonunun olması, donanımın yeterli olması ve öğretmenlerin program ile ilgili bir seminer (eğitim) almaları değişkenlerine göre farklılaşma göstermiştir. Beden Eğitimi öğretim programının kazanımları; öğretmenlerin internetten faydalanabilmeleri, okulda spor salonunun olması, donanımın yeterli olması ve öğretmenlerin program ile ilgili bir seminer (eğitim) almaları değişkenlerine göre farklılaşma göstermiştir.

Beden Eğitimi öğretim programının öğrenme-öğretme durumları; öğretmenlerin ve öğrencilerin internetten faydalanabilmeleri, donanımın yeterli olması ve öğretmenlerin program ile ilgili bir seminer (eğitim) almaları değişkenlerine göre farklılaşma göstermiştir. Beden eğitimi öğretim programının ölçme ve değerlendirme düzeyi; öğretmenlerin internetten faydalanabilmeleri, donanımın yeterli olması ve öğretmenlerin program ile ilgili bir seminer (eğitim) almaları değişkenlerine göre farklılaşma göstermiştir.

Anketin tamamı göz önüne alındığında; tüm boyutlarda da farklılaşma gösteren üç değişken bulunmaktadır. Bunlar; beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda internetten faydalanabilmeleri, okullardaki donanımın yeterli olması ve öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı ile ilgili bir seminere katılması şeklinde görülmektedir.

Öğretim programının, Beden Eğitimi dersini diğer dersler ile ilişkilendirmesine katkı sağlamadığı bulunan sonuçlar arasındadır. Okulun çevresi ve yerel imkânların, kazanım olarak eğitimde kullanılabilmesi açısından beden eğitimi öğretim programının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Haftalık 2 ders saatinin, konuların öğretilmesi ve uygulanmasında yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli test, tutum ölçeği ve öğrenci ürün dosyası ölçüm yöntemlerinin, programın ölçme değerlendirme kısmında uygulanmadığı belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacının öznel değerlendirmeleri ile çeşitli öneriler sunulmuştur.

Okulun doğası gereği, öğrencileri standart ders ortamından uzaklaştırarak eğlenceli ve uygulamalı bir ders ortamına sokan beden eğitimi dersi tüm yaş grubu öğrencileri tarafından sevilmektedir. Öğretim programında, bu ilgiyi dikkate alarak öğrencileri daha fazla eğlendiren daha fazla aktif olarak katılımını sağlayan uygulamalar öğrenme öğretme sürecine dâhil edilebilir.

İlerleyen yaş ile birlikte ortaokul öğrencilerini liseye girebilme kaygısı ve sınav stresi etkilemeye başlamaktadır. Beden Eğitimi dersinin liseye yerleşme sınavlarında öğrencinin karşısına çıkmaması bu stresi yaşayan öğrencilerde derse olan ilginin azalmasına ve gereksiz bir dersmiş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Gelişim yaşı açısından sağlıklı bir hayata dair temel prensipleri öğrenmeye başlayacak bu kritik yaşlarda öğrencilere; sporun önemi, yaşam boyu spor, sporun bir yaşam felsefesi olması, sağlıklı beslenme ve spor gibi konuların önemi öğretim programında detaylı bir biçimde aktarılması önem arz etmektedir. Ayrıca beden eğitimi dersinin öneminin artırılabilmesi açısından liseye giriş sınavlarına yaşam boyu spor gibi konuların eklenmesi ve bunların Beden Eğitimi derslerinde öğretilmesi düşünülebilir.

Sınıf düzeyi gözetmeksizin ortaokul öğrencilerine; rekabet ve arkadaşlık duygularını geliştiren, kurallara uyma, bir birine saygı duyma gibi toplumsal temelleri aşıl原因an eğitsel oyunların, öğretim programındaki önemine ve sayısının artırılmasına dikkat edilebilir. Öğrencilerin kendilerine olan güven duyguları araştırma bulgularına göre yüksek çıkmıştır. Bu öz güvenin faydalı bir biçimde kullanılabilmesi, enerjiye dönüştürülebilmesi ve öğrencinin kendini gösterebildiği şartların oluşturulması gerekmektedir. Bunun için okul takımlarına katkı sağlaması açısından beden eğitimi öğretim programına, seçilecek olan en az bir branşta

yıl boyunca antrenman yapılması hususu eklenebilir. Bu çalışmalar ders dışı egzersiz faaliyetleri ile desteklenebilir.

Gelişim yaşı özelliğinin bir sonucu olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az özgüvene sahip oldukları ve derse olan ilgilerinin de erkeklerden daha az olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerine öğretim programı ile ilgili bilgilendirici seminerler verilirken, kız öğrencilere derslerde daha fazla önem göstermeleri, yapılacak olan etkinliklerde kız öğrencileri destekleyici faaliyetlere yer verilmesi gibi konuların aktarılması gerekmektedir.

Küçük sınıfların yapabileceği düzeyde becerilerin öğretilmesi, öğrencilerin kendine olan güvenlerini arttırarak takdir edilme duygusunu yaşamalarına zemin oluşturmaktadır. Bu becerilerin titizlikle belirlenerek öğretim programına eklenmesi, ileriki sınıflarda derse olan ilgiyi arttırabileceği sonucu düşündürmektedir. Ortaokul öğrencilerinin çoğu beden eğitimi dersi dışında egzersiz faaliyeti yapmadıklarını belirtmişlerdir. Üzerinde önemle durulan yaşam boyu spor felsefesinin öğretim programında öneminin arttırılması gerekmektedir. Böylece sağlıklı bir toplum olma yolunda önemli bir adım atılmış olabilir. Bu çalışmanın yaygın etkilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beden Eğitimi öğretim programının öğeler boyutunda uygulanabilirliği orta düzeye yakın çıkmıştır. Bu düzeyin yüksek seviyelere çıkarılabilmesi için program tüm yönleriyle ele alınmalıdır. Okulların donanım yeterliliği doğrudan öğretim programını etkilemektedir. Öğretim programının uygulanması aşamasında spor salonu olan okullar ile olmayan okulların öğretim programındaki konuları işlemede farklılaştıkları görülmüştür. Ayrıca internetten yararlanabilen okullar teorik bilgilere ulaşmada zorluk çekmez iken yararlanamayan okullar zorlanmaktadır. Öğretim programı hazırlanırken okulun mevcut durumuna göre hazırlanması üzerinde durulması gereken önemli konulardandır. Beden Eğitimi öğretim programının öğretmenler tarafından anlaşılmadığı ve programın anlatılması konusuna yeterli eğitimin

verilmediği belirlenmiştir. Yapılacak olan planlama ile öğretmenlere öğretim programı iyi bir şekilde anlatılmalı, anlaşılmayan konular ile ilgili gerekli dönütler verilmelidir. Ayrıca öğretim programı hazırlanırken anketler, toplantılar yardımı ile beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri, katkıları alınmalıdır.

Öğretim programının diğer dersler ile ilişkilendirilmesi ve okulun çevresinde bulunan imkânları daha verimli kullanabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Haftalık ders saati sayısının, öğrencilerin öğretim programındaki konuları öğrenebilecek ve sağlıklı gelişimlerini destekleyecek şekilde ders saatlerinin artırılarak planlanması gerekmektedir. Beden Eğitimi dersinin ölçme değerlendirme işlemi için teorik ölçümlerden ziyade beceri ve fiziksel faaliyetleri ölçmeye dayalı uygulamaların geliştirilmesi ve bu uygulamaların beden eğitimi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin müfredatlarına eklenerek öğretilmesi, Beden Eğitimi derslerinin daha verimli, aktif ve uygulanabilir olacağını düşündürmektedir.

Bu araştırmanın yaygın etkisi değerlendirilecek olursa, çalışmanın verilerinden, ders planlaması yapacak tüm beden eğitimi öğretmenlerinin faydalanabileceği düşünülmektedir. Bir başka etki, üniversitelerde öğrenim görmekte olan Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının kendi ders öğretim programı hakkında daha geniş bilgi sahibi olacak olmalarından, onları daha donanımlı ve ne yaptığını bilen öğretmenler olarak mesleğe başlayacak olmalarıdır.

Ayrıca bu araştırmanın, yapılacak olan yeni akademik çalışmalara veri oluşturarak tartışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. En geniş ifade ile Beden Eğitimi öğretim programı tasarımcılarına kaynak veri olarak yol göstermesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28-32.
- Ajay Kr. (2011). Importance of Physical Education, Games & Sports Activities. *VSRD Tecnicall & Non- Technical*, 2(11), 570-573.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and pretheting social behavior*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of plaimed behavior*. In J. Kuhi & J. Beckmann (Eds.), *Action control. From cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Akdağ, M. ve Güneş H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aktaş, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Programındaki Öğrenme-Öğretme Yaşantılarının Öğretim İlkelerine Uygunluğu (Öğretmen Görüşleri)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akyol, B. & Arslan, H. (2014). The Evaluation Of Higher Education Problems in Turkey, *European Scientific Journal*, March, 10(7).
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Akyüz, Y. (1981). *Atatürk'ü Yetiştiren Öğretmenlerden Birkaçı*. Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara, 92, 75.
- Albright JJ, Park HM. (2009). *Confirmatory Factor Analysis Using Amos, lisrel, Mplus, and Sas/Stat*. Bloomington: University Information Technology Services Center for Statistical and Mathematical Computing Indiana University Press. 9-13.
- Alenezi, M. A. (2005). Attitudes of secondary students toward physical education classes in Kuwait. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Alerding, C. M. (2011). *Moral Disengagement and the Self in Sport*. Master of Science, Purdue University, USA.
- AL-Liheibi, A. H. (2008). Middle and high school students' attitudes toward physical education in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas, Arkansas.

- Alpaslan, S. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- American Cancer Society, Diabetes, A. & Heart, A. (2008). *Physical Education in Schools Both. Quality and Quantity are Important*
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi (6. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim Kurumları İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Öğrenci Ve Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüş Ve Tutumlarının İncelenmesi (Kars İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2005). *Cumhuriyetin kuruluş felsefesi açısından yeni ilköğretim programları. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.
- Aslan, R. (1979). *Beden Eğitimi Bilgileri*. Ankara: Bimaş Matbaacılık.
- Ateş, Ö. ve Akdağ, Z. (2006). *Fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin nedenleri*. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, 07-09 Eylül, 332.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2013). *Avrupa'daki okullarda beden eğitimi ve spor. (Eurydice Raporu)*. Lüksemburg: AB Yayın Ofisi.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ayvaz, U. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bağdatlı, A. (2005). *Değişen İlköğretim Programlarındaki 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Taslak Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bağırhan, T. (1992). *Spor bilimlerinde beden eğitimi ve spor ikilemi*. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri, Ankara, 20-22 Kasım, Spor Bilimleri ve Teknoloji Yayın 3,80-91.
- Bailey, C. I. (1981). *Sport and social exchange theory. In S. L. Greendorfer & A. Yinnakis (Eds.). sociology of sport: Diverse perspectives*. New York: Leisure Press.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2014). Kurumsal açıdan algı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.

- Balcıoğlu, B., Özbek, A. ve Sungur, N. (2003). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23–24 Mayıs, 13–20.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Pedagojik İhtilal*. İstanbul: Anadolu Matbaası
- Barney D., Christenson R. (2014). Elementary-Aged Students Perceptions Regarding Appropriate Instructional Practices in Physical Education, *Physical Educator*, 71,41-58.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Başoğlu, B. (1995). *Ankara ili Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayrak, B. ve Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137–154.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web tesisleri.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’ de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Boztepe, H. (1993). *İlköğretim çağındaki çocukların bedensel ve sosyal gelişmelerinde beden eğitimi ve sporun önemi*. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, 17-19 Aralık, 361-365.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğini Belirleme*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bulut, A. (2006). *9.Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç. ve Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik (3. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme, Kaynak Metinler (2.Baskı)*. Konya: Kuzucular Ofset.

- Brodmann, D. (1984). *Sportunterricht und Schulsport*. Klinkhardt, 13
- Cemiloğlu, M. (2005). *Eğitim felsefesi açısından taslak Türkçe programı (Eleştiriler, Değerlendirmeler ve neriler)*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlkretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14-16.
- Chapman, M. L. (2008). *Assessment literacy and efficacy: Making valid educational decisions*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cruz, A. (1998). Senior female secondary school students' attitude towards physical education in Hong Kong. *Journal of Physical Education and Recreation*, 4(1), 8-23.
- ağlayan, A. (2002). *İlkretimlerde Eğitimde Yönetim Ynetimde Kalite*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- amlıyer, H. ve amlıyer, H. . (1997). *Eğitim Btnlğ çinde ocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. İzmir: Can Ofset.
- elen, A. (2012). *Spor Eğitimi Modeli İle İşlenen Voleybol Derslerinin ğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- elik, A. ve şahin, M. (2013). Spor ve ocuk Gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- elik, Z. ve Pudur, A. (2011). Ortaretim ğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, zel Sayı*, 115-121.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının ğrenci Başarisına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 99-113.
- ilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve ğretim (4.Baskı)* Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- oban, A. (2007). *ğretim İlke ve Yöntemleri Gürbüz Ocak (Ed.), Temel Kavramlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- okluk, ., şekercioğlu, G. ve Bykztk, ř. (2010). *Sosyal Bilimler İçin ok Değerşkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- olakoğlu, H. (1986). *ocuk ve Spor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- mlek, A. (1998). Eğitimde bugünkü durum ve ilköğretimde yeniden yapılanma nerileri. *Eğitim Yönetimi*, 4(15), 314.
- nd, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporda zel ğretim Yöntemleri*. Ankara: Star Ofset, Nobel Yayın Dağıtım.

- Çöndü, A. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Çumralıgil, B. (1995). *Seçilmiş Bazı İllerdeki Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Öğretiminin Yapısı ve Sorunları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Dauer, V. P. (1964). *Fitness For Elementary School Children Through Physical Educaion*. Minneapolis: Burgess Publishing Company.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları, Çanakkale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2013, 9(3): 265-279.
- Demir, M. K., Tutkun, T., Şahin, Ç. ve Genç, S. Z. (2014). Sosyal Bilgiler Etkinliklerinin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 217-229.
- Demirel, Ö. (1992), Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (7.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2001). *Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme*. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21-23 Aralık, 20-24.
- Demirhan, G. (2002). Beden eğitimi öğretmeni olmak. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 288, 7-13.
- Demirhan, G., Coşkun, H. ve Altay, F. (2003). *Beden eğitimi derslerinin işlenmesinde ortaya çıkan eksikliklere ilişkin görüşler*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23-24 Mayıs, 216.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Dengiz, A. Ş., Yılmaz B. (2007). 2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilgi Dünyası*, 8(2), 203-229.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

- Doğanay, A., Akbulut, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: Decision Making and Process (6th Ed.)* Boston: Allyn and Bacon.
- Dow, K.E., Jackson, C., Wong, J. ve Leitch, R.A. (2008). *A Comparison Of Structural Equation Modeling Approaches: The Case Of User Acceptance Of Information Systems*. *Journal Of Computer Information Systems*, Summer.
- DPT. (1983). *Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar, Deyimler ve Tarifler Komitesi Çalışma Raporu, Ankara.
- Drewe, S. B. (2000). The Logical Connection Between Moral Education and Physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 561-573.
- Dyson, B.P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Edward, H. (1973). *The Sociology of Sport*. New York: Dorsey.
- Erdemli, A. (1990). *Hümanizma olarak spor*. Spor Bilimleri 1. Ulusal Sempozyum Bildirileri, Ankara, 15-16 Mart, 12.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme (3.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme (5. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, M. (2009). *İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri*, Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ergen, E. ve Açıkada, C. (1985). Sosyoloji ve spor. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi, Tübitak Yayınları*, 18, 10.
- Erginer, E. (2004). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erkal, M. E. (1982). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik Açıdan Spor (3. Baskı)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Metaksan.

- Feltz, D. & Brown, E. (1984). Perceived competence in soccer skills among young soccer players. *Journal of Sports Psychology*, 6, 385-394.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll (third edition)*. London: Sage publications
- Fontenot, P. L. (2009). *Physical Education and Its Importance at The Elementary Level of Education – Parents' Perspectives*. Master, California State University, USA.
- Freire, S. & Miranda, M. L. (2014). The Production of Knowledge About The Building of Values in Physical Education at School: methods, methodology and epistemology. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 35-47.
- Fung, T.K. (1997). *The relationship between students' participation level and attitude toward physical activity*. Unpublished MEd dissertation. The University of Hong Kong.
- Gaulhofer, K. (1956). *Natüliches Turnen*. Band 11. Bundesverlag: Osterreichischer, 243.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (17.0 update)*. Boston: Pearson.
- George, H. (1979). Sport and Social Sciences. *Annals Aapss*, 445, 9.
- Gerede, D. (2005). *İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme: Anadolu Üniversitesi Yoğun İngilizce Programı Mezunlarının Algılamaları*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Gömlüksiz M.N., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yıldırım, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, A. ve Yıldırım, A. (2005). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi*. Eskişehir, 02 Ocak 2005.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 14-16 Kasım.
- Graham, G. (1995). Physical education through students’ eyes and in students’ voices: Introduction. *Journal of TEaching in Physical Education*, 15, 365-371.
- Graham, G. (2001). *Teaching Children Physical Education*, 2nd ed, Becoming a master teacher. *Human Kinetics, Champaign, IL*, 34-36.

- Grineski, S. (1996). *Beden Eğitiminde İşbirliği İle Öğrenme, Çocuklar İçin Düzeyli Bir Beden Eğitimi*. İstanbul: Eren Ofset.
- Groves, R. & Welsh, B. (2010). *The high school experience: What students say. Issues in Educational Research*, 20(2), 104.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güllü, M., Güçlü, M. ve Kafkas, E. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin 4. 5. ve 6. sınıf beden eğitimi dersi yeni öğretim programı uygulamalarının incelenmesi*. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 09-11 Kasım, 194-195.
- Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gündoğar, A. (2006). *2005-2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gündüz, M. (2010). *Ahlak Sosyolojisi (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Günişik, E. (1976). *Beden Eğitimi Ders Notları (Yayınlanmamış)*. İstanbul.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulamasına ilişkin görüşleri. *MEB Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224.
- GSB (1973) *İlkokullarda Beden Eğitimi*. Ankara: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Hair, J. F., Anderson, L., Tahtam, L. & Black, J. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Haywood, K.M. (1991). The role of physical education in the deveelopment of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*, Illinois: Waveland Pres.
- Hergüner, G. (1992). Eğitim - Spor İlişkisi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 24-25.

- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. and Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: preliminary development and validation. *Journal of Sport Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hox, J. J. & Bechger, T. M. (1995). An Introduction to Structural Equation Modeling. *Family Science Review*, 11.
- İmamoğlu, A. F. (1992). İki binli yıllara doğru Türk sporu üzerine bazı gözlemler. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşler, H. (2001). *Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı*. Niğde: Dizgi Baskı Lazer Ofset.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2003) *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (4.Baskı)*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jang, C. Y. (2013). *Development and Validation of The Sport Character Scale*. Doctorate, The University of Utah, USA.
- Jones, N., Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). Karen Bohlin Character Education & Teacher Education: How are Prospective Teachers Being Prepared to Foster Good Character in Students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-28.
- Jones, C. (2005). Character, Virtue and Physical Education. *European Physical Education Review*, 1(2), 139-151.
- Kalemoğlu, Y. (2011). *Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, S. (1991). *Faktör Analizi Tekniği Kullanarak üniversite Öğrencilerinin gazete tercihinde Etkin Faktörlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakuş, S. ve Koç, H. (2001). Beden eğitim derslerinin 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi. *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 29-35.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (14. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, H. (2003). *Spor kültürünün oluşmasında beden eğitimi öğretmeninin önemi ve katkıları*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23-24 Mayıs, 90-91.

- Kavak, Y. (2005). Eğitimde yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun Ardından. *Çağdaş Eğitim*, 325, 10–11.
- Kaya, Y. K. (1989). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış, Eğitimde Model Arayışı*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keskin Ö. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keskin Ö. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Kılıç, M. (2015). *Okul Spor Tesislerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Gedik Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Koç, S. ve Çobanoğlu, Y. (1993). *İlköğretimde beden eğitimi derslerinin uygulamasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bir araştırma*. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, 17–19 Aralık, 369–371.
- Komisyon. (2011). *Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Korkut, D. (2005). *1948-1991 Yılları İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Programlarının Değerlendirilmesi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- Körmükçü, Y. ve Ulusoy Y.Ö. (2007). *Kocaeli ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan yeni programa uyumlarının değerlendirilmesi*. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 09-11 Kasım, 207-208.
- Kuru, T. (2015). *Beden Eğitiminde Uygun Eğitici Uygulamalara İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Algıları*. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2004). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı: Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim* (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. ve Diğerleri, (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2005). *Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Kwong, H. C. (1999). Secondary students' perception of physical education lessons and its relationship with their participation behaviour in sport activities. Degree of Master, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Leung, S.P. (1997). *The attitudes of secondary school form five students in Hong Kong towards physical education-implications for programme design*. Unpublished M Ed. dissertation. The University of Hong Kong.
- Lindner, K. J. (1995). Considering motivation factors in the promotion of exercise and sport participation for all. *Hong Kong Journal of Sports Medicine and Sports Science*, 33-44.
- Lindner, K. J. (1998). Sport and activity participation by Hong Kong children and youth – Part I *The Hong Kong Journal of Sports Medicine and Sports Science*, 6, 16-28.
- Lorenz, K. (1967). *On aggression*, harcourt. New York: Brace and World Inc.
- Luke, M. D. & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Luke, M.D. & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical, Educator*, 51(2), 57-67.
- Maarif Vekâleti (1939). *I. Maarif Şûrası (17–29 Temmuz 1939)*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum, Alternative Approaches*. New Jersey: Ongoing Issues, Pearson Prentice Hall.
- Marzano, J., Brandt, S., Hughes, S., Jones, F., Presseisen, Z., Rankin, C., & Suhor, C., (1988), *Dimension Of Thinking: A Framework For Curriculum and Unstruction*. Alexandria, USA.
- MEB (1988) *İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar, Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2000). *İlköğretim Kurumları-Ortaöğretim Kurumları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2001). *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*. Manisa: MEB Yayınları.
- MEB (2001). *Çağdaş Öğretmen Profili, MEB: EARGED*. Ankara: ME Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Spor Etkinlikleri Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara

- MEB (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzu (ortaokul 5-8. sınıflar)*. Ankara: Yazar.
- Mumford, A. (1995) Etkili Öğrenme (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak). İstanbul: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 351-76.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Naspe. (2001). Physical Education is Critical to a Complete Education A Position Paper.
- Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi: Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi (2. Baskı)*. Bursa: Alp Yayınevi.
- Nichols, B. (1990). *Moving and Learning: The Elementary School Physical Education Experience*. St. Louis: Mirror/ Nosby College Publishing, 43–44.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orhun, A. (1990). *Okul beden eğitimi sporun yeni didaktik yaklaşımlar*. Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 15–16 Mart, 73–86.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Özalp, O. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB Basımevi.
- Özbaydar, S. (1983). *İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Özdemir, H. (2006). *İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, M. ve Tekin, A. (2006). *Türk fen ve teknoloji eğitimiyle ilgili sorunlar*. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, 07-09 Eylül, 247.
- Özer, M. A. (2012). Bir Modern Yönetim Tekniği Olarak Algılama Yönetimi ve İç Güvenlik Hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 12, 33.
- Özer, S. ve Özer, K. (1998). *Çocuklarda Motor Gelişim*, İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Özmen, Ö. (1997). *Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni*. Eskişehir: Şah Yayıncılık.
- Özşaker, M. ve Orhun, A. (2005). *İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 10-11 Haziran, 103-105.
- Öztürk, Ü. (1982). *Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi*. İstanbul: Güven Matbaası.
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pehlivan, Z. ve Ünsal, S. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen adayları tarafından gözlem sonuçlarının analizi*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23-24 Mayıs, 98-99.
- Pehlivan, Z. ve Ada, E. N. D. (2011). Kişilik Gelişim İçin Beden Eğitimi Ders Uygulamaları. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 83-95.
- Phillips, S. R. (2011). Upper elementary school students' attitudes and perceptions toward physical education. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Ratliffe, T. & Inmw&id, C. (1994). Childrens view of their third grade physical education class. *Physical Educator*, 51(2), 106-112.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social reserach (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Roth, R. W. (2013). *The Influence of the Coach on Moral Character in Collegiate StudentAthletes*. Doctorate, Northcentral University, USA.
- Saraçoğlu, R. N. (2001). Orta öğretimde ders dışı egzersizlerin başarıya ulaşma derecesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 3-4.
- Sarı, H. (2003). *Öğrenmeyi Sağlamada Öğretim İhtiyaçlarının Tanımlanması, Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zekâ Vakfı, Ankara, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning (4th Ed.)* New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Sazak, N. (2008). Müziksel Algılamannın Temel Boyutları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-1.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*. 99(6), 323-38.
- Schunk, D. H. (1992). *Theory and research on student perceptions in the classroom*. In D.H. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Schunk & J.L. Meece (1996). *Student perceptions in the classroom* (pp.3-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitz, J. N. (1979). *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik*. Hofmann, Schorndorf.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Seefeld, V. & Vogel, P. (1990). *What can we do about physical education, principal 1990 motor learning and human performance an application to physical education skills (Third Edition)*. Newyork: The Macmillan Comp.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sever, S. (2005). *2004 Öğretim programında Türkçe öğretim anlayışı*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Sofı D. G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi İle İlgili Algularının Metaforik Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Sönmez, T. ve Sunay, H. (2001). *Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine bir araştırma*. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21-23 Aralık, 105-106.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen El Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinhardt, M. A. (1992). Physical Education. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 964-1001). New York: MacMillan.

- Strand, B. & Scantling, E. (1994). An analysis of secondary student preferences towards physical education. *Physical Educator*, 51(3), 119-130.
- Strchmeyer, H. (1983). *Leibeserziehung und Schulsport Bundesverlag*: Osterreichischer, 190.
- Subhash, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: Jhonn Wiley & Sons Inc.
- Suhomlinski, V. (1995). *Eğitim Üzerine (Çev. Özdoğu)*. İstanbul: Sorun Yayınları.
- Sunay, H. ve Gündüz, N. (2001). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin amaçların gerçekleştirme düzeyleri ile öncelikleri üzerine bir araştırma*. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21-23 Aralık, 75-77.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış, 6(1).
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime Yönelik Görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2015, 11(1), 304-320.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, E. F., Yıldız, Ö., Mülazımoğlu, O. ve Erdoğan, M. (2008). 2006–2007 Öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim beden eğitimi ders programına yönelik öğretmen görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2).
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson.
- Tamer, K. (1987) *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (4.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tannehill, D. & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A Multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, I. A. (1959). *The Nature of the Creative Process in P. Smith (Ed.), Creativity: An Examination of the Creative Process*. New York.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekışık, H. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması*. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Tekin, G. E. ve Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-338.
- Tekin, M. Demir, B. ve Taşgın, Ö. (2005). *Beden eğitimi ve spor öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşlere etkisi*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 10-11 Haziran, 412-420.
- Tepeköylü, Ö., Temür, M., Keleş, H.E., Gençoğlu, A., Akyıldız, N. ve Çamlıyer, H. (2008). *İlköğretim okulu beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri*. 10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Bolu, 23–25 Ocak, 794-796.
- Titiz, M. T. (1999). *Ezbersi Eğitim Yol Haritası*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Turner, C. E., Selery, C. M., Smith, S. L. (1971). *Okul sağlığı ve sağlık eğitimi* (Çev. Y. Tunca). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tural, V. (2011). İlköğretim öğrenci velilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(özel).
- Tutar, H. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tyler, P. W. (1966). *General Statement on Evaluation Readings in Education and Psychological (Measurement Ed)*. Newyork: Houghton Mifflin Company.
- Tyler, R. W. (1973) *Basic Principles Of Curriculum And Instruction*, Chicago: University Of Chicago Press.
- Uluışık, V. (2015). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ulus, S. (1989). Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliği ve çalışma sorunları. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimi Dergisi*, 8, 25–32.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: MEB Basımevi.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi SPSS 12.0 For Windows*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Yalçın, H. (1995). *Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı*. Ankara: Gürler Ofset.
- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Hünkâr Ofset.
- Yavaş, M. ve İlhan, A. (1997). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri* (2.baskı). Bursa: Melisa Matbaacılık.
- Yavuz, A. (2005). *Eğitim dünyamıza çağdaş eğitimin ışıklı bir yansıması daha düştü*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Çağdaş Eğitim, 325, 12–18.
- Yaykın, N. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yaylacı, F. (1998). İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 95–106.
- Yenal, T., Çamlıyer, H. ve Saraçoğlu, A. (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 15–16.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, B. K. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yu, C. K. & Cheng, C.K. (1993). A comparison of attitudes toward physical education between Hong Kong secondary 5 students enrolled in regular and enhanced classes. *Synopsis of local research in sports science*, 3, 69-78.
- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler Yapılandırmacılık*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye’de Orta Öğretim*, İstanbul: Devlet Basım Evi.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Walker, J. C. (1987). School Sport, Ethnicity and Nationality Dimensions of Male youth Culture in Innercity School Australian. *Journal of Education*, 11.
- Waltz, C.F., Strickland, O.L. & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.

- Wang J. & Wang X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Weinstein, R.S. (1983). Student perceptions of schooling. *The Elementary School Journal*, 83, 287-312.
- Werner, P., Bunker, D. & Thorpe, R. (1996). Teaching games for understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum Development, A Guide to Practice*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Wilgoosse, C. E. (1984). *The Curriculum in Physical Education*. New Jersey: Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs.
- Wong, C. T. A. (1998). Drills or play: Some social implications in physical education pedagogy. *Journal of Physical Education and Recreation*, 4(1), 42-48.

Ekler

Ek A: Milli Eğitim İzin Yazısı



TC
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991-044-E.58470
Konu : Anket Çalışması (Cüneyt TAŞKIN)


27.05.2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.04.2016 tarih ve 33813216-044-E.45210 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Cüneyt TAŞKIN'ın "**Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Öğrenci Algılarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması ile ilgili Edirne Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 13.05.2016 tarih ve 56569733/44-E.5362860 sayılı yazısı ve ekleri ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

 e-imzalıdır

Sami YILMAZ
Genel Sekreter

Ek :

- 1 - Yazı (1 sayfa)
- 2 - Valilik Onayı (1 sayfa)
- 3 - Komisyon Raporu (1 sayfa)
- 4 - Onaylı Anket Formları (3 sayfa)
- 5 - Okul Listesi (2 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat
2862180018

Bilgi için:Leyla AVCI
Memur



25 Mayıs 2016

16561

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733/44-E.5362860
Konu : Anket İzni

13.05.2016

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 27/04/2016 tarihli ve 45999 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Cüneyt TAŞKIN' ın İlimiz merkez ve tüm ilçelerde ilgi (a) yazınızda belirtilen okullarda uygulamak istediği "Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Öğrenci Algılarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma kapsamındaki anketin uygun görüldüğüne ilişkin 12/05/2016 tarihli ve 5312516 sayılı Valilik Onayı, Araştırma Değerlendirme Formu ve anket kapsamında uygulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir. Anket uygulaması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hüseyin ÖZCAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)
- 4- Anket Uygulanacak Okulların Listesi (2 Sayfa)

<http://edime.meb.gov.tr>
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr

Tel : (0284) 212 61 22
Faks: (0 284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e61-ecc2-3c85-8438-81c5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733/44-E.5312516
Konu : Anket İzni

12/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
27/04/2016 tarihli ve 45999 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi **Cüneyt TAŞKIN**' ın İlimiz merkez ve tüm ilçelerde ekli listede isimleri bulunan ortaokullarda görev yapan beden eğitimi dersi veren öğretmenlere ve bu dersi alan öğrencilere uygulamak istediği "**Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Öğrenci Algılarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**" konulu araştırma kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Cüneyt TAŞKIN' a ait anket çalışmasının 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. Döneminde İlimiz merkez ve tüm ilçelerde ekli listede isimleri bulunan ortaokullarda görev yapan beden eğitimi dersi veren öğretmenlere ve bu dersi alan öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/05/2016

Mustafa Serdar BAKIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

<http://edirne.meb.gov.tr>
bilgisistemegitek22@meb.gov.tr

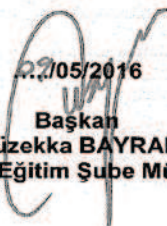
Tel : (0 284) 212 61 22
Faks: (0 284) 212 61 26


Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : (2302)

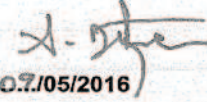
**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cüneyt TAŞKIN
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl	Edirne
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Edirne Merkez ve tüm ilçelerimizin ortaokullarında görev yapan beden eğitimi dersi veren öğretmenler ve bu dersi alan öğrenciler
Araştırmanın Konusu	Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Öğrenci Algılarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var (X) / Yok ()
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	1-Öğretmenlere Yönelik (2 sayfa) -Programın Genel ve Genel Amaçlarla İlgili Sorular -Kazanımlarla İlgili Genel Sorular -Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorular -Ölçme ve Değerlendirme Süreci İle İlgili Sorular 2-Öğrencilere Yönelik (1 sayfa) -Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Algı Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin 2015- 2016 eğitim öğretim yılında uygulanması ve gönüllülük ilkesine uyularak gerçekleştirilmesi esastır.	
Komasyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON


07/05/2016
Başkan
Müzekka BAYRAK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü


07/05/2016
Üye
Ali ÇELİK
1.Murat And. Lisesi Md. Yard.


07/05/2016
Üye
Ayla DİKMEN
Selimiye İmam-Hatip Ort.Ok.Öğrt.

ANKET UYGULANACAK OKULLAR LİSTESİ

- EDİRNE - ENEZ - Yenice Ortaokulu
- EDİRNE - ENEZ - Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - ENEZ - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Türkmen Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Yekta Baydar Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Ahmet Yenice Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Paşayığıt Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Yenimuhacir Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Rasim Ergene Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Beyendik Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Ali Kale ve Kardeşleri Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Büyükdöllük Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Tayakadın Şehit Cem Havale Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Karakasım Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Mimar Sinan Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - İsmail Güner Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Lala Şahinpaşa Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Mithatpaşa Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Ferah Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Kurtbey Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Kurtbey Ortaokulu
- EDİRNE - HAVSA - Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - HAVSA - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - HAVSA - Necatiye Ortaokulu
- EDİRNE - HAVSA - Hasköy Ortaokulu
- EDİRNE - SÜLOĞLU - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - İpsala Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Aliço Pehlivan Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - İbriktepe Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Hacıköy Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Paşaköy Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - İpsala Kurtuluş Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Sultanköy Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Kocahıdır Ortaokulu
- EDİRNE - İPSALA - Esetçe Suzan Demirci Çağdaş Yaşam Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Keşan Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Mecidiye Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Bademlik Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Orhaniye Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Süleyman Paşa İmam Hatip Ortaokulu


MÜzekka BAYRAK
 Şube Müdürü

- EDİRNE - KEŞAN - Çamlıca Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Türkmen Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Yekta Baydar Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Ahmet Yenice Ortaokulu
- EDİRNE - KEŞAN - Paşayığıt Ortaokulu
- EDİRNE - LALAPAŞA - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - LALAPAŞA - Hacıdanişment Ortaokulu
- EDİRNE - MERİÇ - Subası Ortaokulu
- EDİRNE - MERİÇ - Küplü Şehit Öğretmen Zeki Savruk Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Hacıilbey Mensucat Santral Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Kemalköy Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Ticaret ve Sanayi Odası Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Yusufhoca Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Karaağaç Yatılı Bölge Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - İstiklal Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Faika Erkurt Özel Eğitim Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Edirne Selimiye İmam Hatip Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Mehmet Ruşen Erkurt Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Büyükdöllük Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Tayakadın Şehit Cem Havale Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Karakasım Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Mimar Sinan Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - İsmail Güner Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Lala Şahinpaşa Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Mithatpaşa Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Ferah Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - T.Ü. Devlet Konservatuvarı Müzik Ve Bale Ortaokulu
- EDİRNE - MERKEZ - Kavgaz Ortaokulu
- EDİRNE - SÜLOĞLU - Cumhuriyet Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Menderes Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Uzunköprü İmam Hatip Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Yunus Emre Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Karapınar Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Kavacık Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Harmanlı Rauf Şenbaş ve Yunus Şenuz Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Safiye Erol Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Şehsuvarbey Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Çöpköy Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Kırçasalih Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - İkinci Murat Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Gazi Turhan Bey Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Atatürk Ortaokulu
- EDİRNE - UZUNKÖPRÜ - Kurtbey Ortaokulu

Müzekke Bayrak
 Müzekke BAYRAK
 Şube Müdürü

Ek B: Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenekteki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi
Cüneyt TAŞKIN

Cinsiyetiniz:

()Kız ()Erkek

Sınıfınız:

()5.Sınıf ()6.Sınıf ()7.Sınıf ()8.Sınıf

Sizce beden eğitimi dersi haftada kaç ders olmalı?

()Hiç olmasın ()1 Ders ()2 Ders ()3 Ders ()4 Ders

Lütfen aşağıdaki ortaöğretim beden eğitimi dersi ile ilgili soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin kutucuğuna (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DÜZEYDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Beden eğitimi derslerinde başkalarıyla çalışmayı öğreniyorum.	()	()	()	()	()
2. Beden eğitimi derslerinde sınıf arkadaşlarımla oynamayı seviyorum.	()	()	()	()	()
3. Beden eğitimi dersleri sağlığımı korumamda ve vücut kondisyonumu artırmamda yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
4. Beden eğitimi dersleri duygularımı kontrol etmemi öğrenmeye yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
5. Beden eğitimi derslerindeki beceri hareketleri fazlasıyla zor.	()	()	()	()	()
6. Beden eğitimi derslerinde yeni beceriler öğrenebiliyorum.	()	()	()	()	()
7. Beden eğitimi derslerindeki aktiviteler, zorlayıcı ve yapmaya değer.	()	()	()	()	()
8. Beden eğitimi dersleri kendimi daha fazla tanımama ve öz güven kazanmama yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
9. Beden eğitim dersleri spordaki güzel ve zarif hareketleri fark etmeme yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
10. Beden eğitimi derslerinde kendimi rahatlamış hissediyorum.	()	()	()	()	()
11. Beden eğitimi derslerinde sıkıldığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
12. Beden eğitimi dersi, sınavlardaki genel başarı ortalamamı düşürüyor.	()	()	()	()	()
13. Beden eğitimi derslerinde hareket ilkelerini öğreniyorum.	()	()	()	()	()
14. Beden eğitimi dersine oranla diğer derslerde daha fazla çaba göstermeye çalışıyorum.	()	()	()	()	()
15. Beden eğitimi dersleri seçmeli olsa kesinlikle bu dersi seçmem.	()	()	()	()	()

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
16. Okullarda bazı derslerin müfredat programından çıkarılması gündeme gelse beden eğitimi dersi çıkarılması gereken ilk ders olmalı.	()	()	()	()	()
17. Genel olarak beden eğitimi derslerindeki aktivitelerden zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
18. Beden eğitim ders sayısı değiştirilmeli midir?	()	()	()	()	()
19. Beden eğitimi derslerinde yeterince egzersiz yapıyorum ve bunun için başka zamana ihtiyacım yok.	()	()	()	()	()
20. Beden eğitimi dersi olmasa hiç egzersiz yapmazdım.	()	()	()	()	()
21. Egzersiz yapmıyorum çünkü hoşuma gitmiyor.	()	()	()	()	()
22. Kalp sağlığım için egzersiz yapıyorum.	()	()	()	()	()
23. Egzersiz yapmak bizi güçlü kılar.	()	()	()	()	()
24. Egzersiz yapmak çeviklik ve esneklik konusunda bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
25. Spor aktiviteleri her zaman eğlenmenizi ve iyi hissetmenizi sağlar.	()	()	()	()	()
26. Sadece arkadaşlarımdan sevdiğim egzersizleri yapıyorum.	()	()	()	()	()
27. Sağlık durumumdan memnunum.	()	()	()	()	()
28. Sporda iyiyim.	()	()	()	()	()
29. Yeni becerileri çabucak öğrenebiliyorum.	()	()	()	()	()
30. Sağlığımı korumak için daha fazla egzersiz yaparım.	()	()	()	()	()
31. Egzersiz için yeterince vaktim yok.	()	()	()	()	()
32. Herhangi bir spor etkinliğini yapacak kadar zinde değilim.	()	()	()	()	()
33. Ne kadar yaşlıysanız egzersiz yapmak o kadar gereksizdir.	()	()	()	()	()

Ek C: Öğretmen Anket Formu (ÖAF)

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda, “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” adlı doktora araştırmasında kullanılmak üzere görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı

Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

Öğretmenlikteki kıdeminiz:

()1-5 Yıl ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16-20 Yıl ()20 Yıldan fazla

Okulunuzdaki sınıfların ortalama mevcudu:

()20 ve Daha az ()21-25 Arası ()26-30 Arası ()31-35 Arası ()36 ve üzeri

Okulda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz?

()Tamamen ()Kısmen ()Az ()Hiç

Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor?

()Tamamen ()Kısmen ()Az ()Hiç

Okulunuzda spor salonu var mı?

()Evet ()Hayır

Okulunuz hangi ilçeye bağlı?

.....

Okulunuzda Beden Eğitimi Programını uygulamanız açısından donanım (projeksiyon, tepegöz vb.) yeterli mi?

()Evet ()Kısmen ()Hayır

Uygulamakta olduğunuz program ile ilgili herhangi bir seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı?

()Evet ()Katıldım ama yetersiz ()Hayır

ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenekteki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Cüneyt TAŞKIN

Öğretim Görevlisi

Lütfen aşağıdaki ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programıyla ilgili soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin kutucuğuna (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız.

	TAMAMEN	KISMEN	AZ	HİÇ
PROGRAMIN GENELİ VE GENEL AMAÇLARLA İLGİLİ SORULAR				
1. Genel amaçlar ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir?	()	()	()	()
2. Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır?	()	()	()	()
3. Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?	()	()	()	()
4. Öğrenme alanlarının (hareket bilgi beceri; etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur?	()	()	()	()
5. Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde doğrudur?	()	()	()	()
6. Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin amacıyla ne ölçüde örtüşmektedir?	()	()	()	()
KAZANIMLARLA İLGİLİ GENEL SORULAR				
7. Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur?	()	()	()	()
8. Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir?	()	()	()	()
9. Kazanımlar programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri(spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?	()	()	()	()
10. Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik; Atatürk ve Ulusal Bayramları; spor organizasyonlarını ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırılacak niteliktedir?	()	()	()	()

	TAMAMEN	KISMEN	AZ	HİÇ
11. Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır?	()	()	()	()
12. Kazanımlar programda öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, milli manevi evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve koruma sağlama)	()	()	()	()

ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİYLE İLGİLİ SORULAR

13. Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	()	()	()	()
14. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
15. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir?	()	()	()	()
16. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir?	()	()	()	()
17. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir?	()	()	()	()
18. Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
19. Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
20. Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
21. Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
22. Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 2 ders saati ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
23. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir?	()	()	()	()

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ İLE İLGİLİ SORULAR

24. Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir?	()	()	()	()
25. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir?	()	()	()	()
26. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır?	()	()	()	()
27. “Öz Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
28. “Akran Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
29. “Grup Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
30. “Gözlem Formları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
31. “Kontrol Listeleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
32. “Dereceli Puanlama Anahtarları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
33. “Proje ve Performans Görevleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
34. “Öğrenci Ürün Dosyaları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
35. “Fiziksel Uygunluk Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
36. “Beceri Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
37. “Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
38. “Tutum Ölçeği” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
39. “Kısa cevaplı sorular” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()

**Ek D: Öğrenci Görüşlerine Ait Araştırma Sorularının Normallik Dağılımlarını
ve İstatistik Test Seçimlerinin Açıklanması**

Öğrenci Görüşlerinin Analizi. 1-A) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Birinci araştırma sorusunun (1-A) cevaplanması için, ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik ölçüm değerleri (skewness) aşağıdaki Tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Birinci Araştırma Sorusu (1-A) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Öğrenci Görüşü) “Skewness” Değerleri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	-.979
	<i>Erkek</i>	-1.149
Sınıf	<i>5.Sınıf</i>	-1.418
	<i>6.Sınıf</i>	-.682
	<i>7.Sınıf</i>	-1.184
	<i>8.Sınıf</i>	-.849
B.E. Kaç Ders Olmalı?	<i>Hiç Olmasın</i>	.340
	<i>1 Ders</i>	-.237
	<i>2 Ders</i>	-.902
	<i>3 Ders</i>	-.622
	<i>4 Ders</i>	-1.139

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, ders saati) her seviyesinde bakılan Q-Q Plots grafiği, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Skewness testinin sonuçları -1.5 ile +1.5 arasında değer almamıştır. Normal dağılım sergilediği gözlenen verilerin analizinde parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin okumakta oldukları sınıflara göre karşılaştırılmasında ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin haftada istedikleri BES ders saatine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verinin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımları (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

1-B) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci araştırma sorusuna (1-B) yanıt aramak için ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik ölçüm değerleri(skewness) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo

İkinci Araştırma Sorusu (1-B) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness) Değerleri

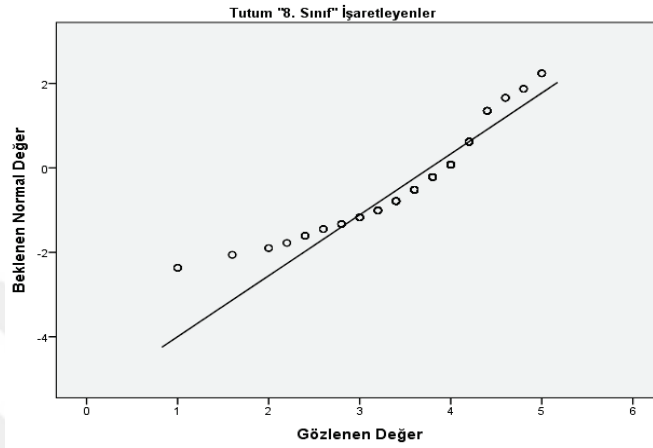
Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Tutum) “Skewness” Değerleri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	-1.327
	<i>Erkek</i>	-1.159
Sınıf	<i>5.Sınıf</i>	-1.034
	<i>6.Sınıf</i>	-.686
	<i>7.Sınıf</i>	-.997
	<i>8.Sınıf</i>	-1.508*
B.E. Kaç Ders Olmalı?	<i>Hiç Olmasın</i>	-.809
	<i>1 Ders</i>	-.930
	<i>2 Ders</i>	-.701
	<i>3 Ders</i>	-.812
	<i>4 Ders</i>	-1.506*

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, ders saati) her seviyesinde bakılan Q-Q Plots grafiği bazı değişkenlerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Skewness testi ile kontrol edilen verilerin -1.5 ile +1.5 arasında değer almadıkları belirlenmiştir. Normal dağılım sergilediği gözlenen verilerin analizinde parametrik, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi kullanılmıştır.

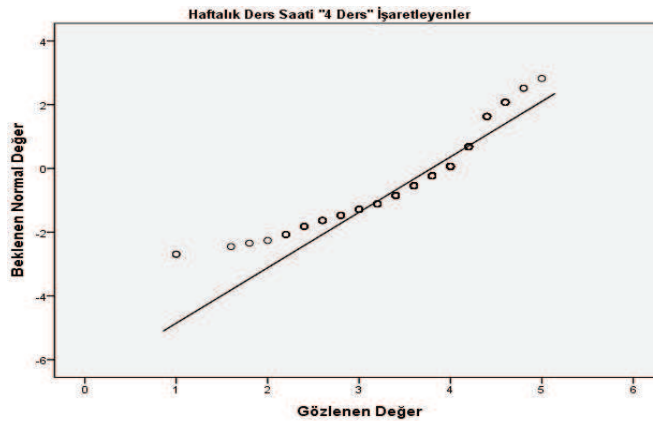
Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının okumakta oldukları sınıflara göre ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki tutumlarının haftada istedikleri ders saatine göre karşılaştırılmasında Q-Q Plots grafikleri ve skewness

değerleri sonucu non-parametrik istatistik testi kullanılması uygun görülmüştür. Dolayısıyla, parametrik testlerinden “Tek Yönlü Varyans Analizi” istatistiğine karşılık gelen non-parametrik “Kruskal Wallis” istatistik testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlere ilişkin grafikler aşağıdadır;



Grafik. Sınıf değişkenine ait “tutum” alt boyutunun “8.sınıf” normal dağılım eğrisi.

Grafik incelendiğinde; Sınıf değişkenine ait “Tutum” alt boyutunun 8.sınıf dağılımlarının gözlenen değerlerinin, beklenen değerden uzaklaştığı bu nedenle dağılımın normal olmadığını görmekteyiz.



Grafik. Ders saati değişkenine ait “tutum” alt boyutunun “4 ders” normal dağılım eğrisi.

Grafik incelendiğinde; haftalık istenilen ders saati değişkenine ait “Tutum” alt boyutunun 4 ders cevabına ilişkin dağılımlarının gözlenen değerlerinin, beklenen değerden uzak olduğunu, dağılımın normal olmadığını görmekteyiz.

1-C) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde kendi yetkinlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü araştırma sorusuna (1-C) yanıt aramak için ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik ölçüm değerleri (skewness) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo

Üçüncü Araştırma Sorusu (1-C) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness) Değerleri

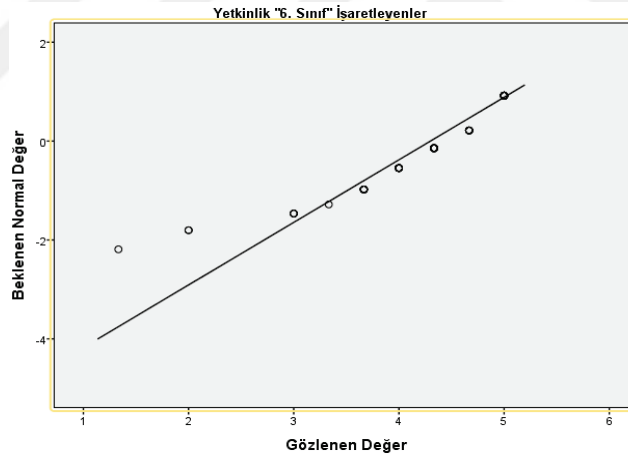
Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (yetkinlik algısı) “Skewness” Değerleri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	-1.046
	<i>Erkek</i>	-1.287
Sınıf	<i>5.Sınıf</i>	-1.116
	<i>6.Sınıf</i>	-1.580*
	<i>7.Sınıf</i>	-1.246
	<i>8.Sınıf</i>	-0.961
B.E. Kaç Ders Olmalı?	<i>Hiç Olmasın</i>	-1.121
	<i>1 Ders</i>	-0.632
	<i>2 Ders</i>	-0.874
	<i>3 Ders</i>	-1.176
	<i>4 Ders</i>	-1.190

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, ders saati) her seviyesinde bakılan Q-Q Plots grafiği bazı değişkenlerin normal dağılım gösterdiği bazılarının ise normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir. Normal dağılım göstermeyen grafikler Skewness testi ile kontrol

edilerek bazı değişkenlerin -1.5 ile +1.5 arasında değer almadıkları belirlenmiştir. Normal dağılım sergilediği gözlenen verilerin analizinde parametrik, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki yetkinlik algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki yetkinlik algılarının okumakta oldukları sınıflara göre karşılaştırılmasında Q-Q Plots grafikleri ve skewness değerleri sonucu non-parametrik istatistik testi kullanılması uygun görülmüştür. Dolayısıyla, parametrik testlerde “Tek Yönlü Varyans Analizi” istatistiğine karşılık gelen non-parametrik “Kruskal Wallis” istatistik testi kullanılmıştır. Dağılıma ilişkin grafik aşağıdadır;



Grafik. Sınıf değişkenine ait “algılanan yetkinlik” alt boyutunun “6.sınıf” dağılım eğrisi.

Grafik incelendiğinde; Sınıf değişkenine ait “Algılanan Yetkinlik” alt boyutunun 6.sınıf dağılımlarının gözlenen değerlerinin, beklenen değerden uzak olduğunu, dağılımın normal olmadığını görmekteyiz.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki yetkinlik algılarının haftada istedikleri ders saatine göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi

kullanılması uygun bulunmuştur. Eldeki verinin tek yönlü varyans analizi için gerekli varsayımlara (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

1-D) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmanın faydaları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Dördüncü araştırma sorusunun (1-D) cevaplanması için, ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik ölçüm değerleri (skewness) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Dördüncü Araştırma Sorusu (1-D) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Egzersizin Faydaları) “Skewness” Değerleri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	-.736
	<i>Erkek</i>	-.881
Sınıf	<i>5.Sınıf</i>	-.884
	<i>6.Sınıf</i>	-.842
	<i>7.Sınıf</i>	-1.027
	<i>8.Sınıf</i>	-.632
B.E. Kaç Ders Olmalı?	<i>Hiç Olmasın</i>	.240
	<i>1 Ders</i>	-.707
	<i>2 Ders</i>	-.277
	<i>3 Ders</i>	-.867
	<i>4 Ders</i>	-.861

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, ders saati) her seviyesinde bakılan Q-Q Plots grafiği, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Skewness testinin sonuçları

-1.5 ile +1.5 arasında değer almıştır. Normal dağılım sergilediği gözlenen verilerin analizinde parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmanın faydaları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmanın faydaları hakkındaki görüşlerinin okumakta oldukları sınıflara göre karşılaştırılmasında ve Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapmanın faydaları hakkındaki görüşlerinin haftada istedikleri beden eğitimi ders saatine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verinin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımlara (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

1-E) Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, istedikleri ders saati) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Beşinci araştırma sorusunun (1-E) cevaplanması için, ortaokul öğrencilerine “Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik varsayımı değerleri (skewness) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Beşinci Araştırma Sorusu (1-E) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Egzersiz Yapma Niyeti) “Skewness” Değerleri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	.237
	<i>Erkek</i>	.145
Sınıf	<i>5.Sınıf</i>	.335

	<i>6.Sınıf</i>	.043
	<i>7.Sınıf</i>	.241
	<i>8.Sınıf</i>	.181
	<i>Hiç Olmasın</i>	.857
B.E. Kaç Ders Olmalı?	<i>1 Ders</i>	.726
	<i>2 Ders</i>	.249
	<i>3 Ders</i>	.449
	<i>4 Ders</i>	.174

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf, ders saati) her seviyesinde bakılan Q-Q Plots grafiği, verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Skewness testinin sonuçları -1.5 ile +1.5 arasında değer almıştır. Normal dağılım sergilediği gözlenen verilerin analizinde parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin okumakta oldukları sınıflara göre karşılaştırılmasında ve Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde egzersiz yapma niyetlerinin haftada istedikleri beden eğitimi ders saatine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verinin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımlara (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

**Ek E: Öğretmen Görüşlerine Ait Araştırma Sorularının Normallik Dağılımlarını
ve İstatistik Test Seçimlerinin Açıklanması**

Öğretmen Görüşlerinin Analizi. 2-A) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Altıncı araştırma sorusunun (2-A) cevaplanması için, beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik varsayımı değerleri(skewness ve Shapiro-Wilk) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Altıncı Araştırma Sorusu (2-A) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness, Shapiro-Wilk) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Genel Amaçlar)	
		Skewness	Shapiro-Wilk
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	-.668	.105
	<i>Erkek</i>	-.627	.057
Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	-.824	.076
	<i>6-10 yıl</i>	.406	.064
	<i>11-15 yıl</i>	-.953	.065
	<i>16-20 yıl</i>	-.091	.216
	<i>20 Yıldan Fazla</i>	.290	.420
	<i>20 ve Daha Az</i>	-1.083	.078
Sınıf Mevcudu	<i>21-25 Arası</i>	-.859	.180
	<i>26-30 Arası</i>	-.549	.066
	<i>31-35 Arası</i>	-.242	.122
	<i>36 ve Üzeri</i>	-1.052	.584

Öğretmen İnternet	<i>Tamamen</i>	-074	.686
	<i>Kısmen</i>	-240	.090
	<i>Az</i>	-070	.417
	<i>Hiç</i>	-944	.153
Öğrenci İnternet	<i>Tamamen</i>	-378	.636
	<i>Kısmen</i>	-063	.188
	<i>Az</i>	-447	.067
	<i>Hiç</i>	-653	.721
Spor Salonu	<i>Evet</i>	.209	.422
	<i>Hayır</i>	-.593	.066
İlçe	<i>Merkez İlçe</i>	-.626	.052
	<i>Diğer ilçeler</i>	-.211	.181
Donanım	<i>Evet</i>	-.804	.063
	<i>Kısmen</i>	-.504	.090
	<i>Hayır</i>	-.047	.809
Seminer	<i>Evet</i>	-.521	.062
	<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	-.421	.242
	<i>Hayır</i>	-1.583*	.001*

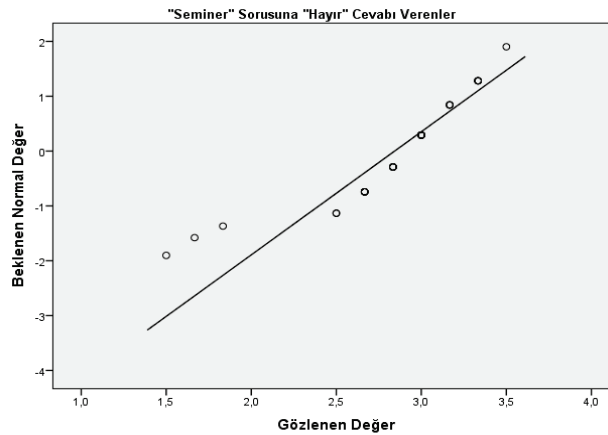
Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğretmen internet, öğrenci internet, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) normallik dağılımını gösteren Q-Q Plots grafiğine baktığımızda “seminer” değişkeninin normal dağılım göstermediği, diğerlerinin ise normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen grafikler Skewness ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilerek normal dağılmadığı teyit edilmiştir. Normal dağılıma sahip verilerin analizinde parametrik, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik istatistik testleri kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi uygun bulunmuştur.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin; öğretmenlikteki kıdemleri, sınıf

mevcudu, öğretmenlerin okulda internet kullanabilmeleri, öğrencilerin okulda internet kullanabilmeleri, spor salonu, okulun bulunduğu ilçe, okuldaki donanım yeterliliği değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verilerin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımları (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları hakkındaki görüşlerinin, öğretim programı hakkında bir seminere katılıp katılmadıklarına göre karşılaştırılmasında “Hayır” cevabını verenlere ait Q-Q Plots grafikleri, skewness ve Shapiro-Wilk değerleri sonucu non-parametrik istatistik testi kullanılması uygun görülmüştür. Parametrik testlerde “Tek Yönlü Varyans Analizi” istatistiğine karşılık gelen non-parametrik “Kruskal Wallis” istatistik testi kullanılarak, veri dağılımına ilişkin grafik aşağıda gösterilmiştir.



Grafik. *Seminer değişkenine ait “genel amaçlar” alt boyutuna “hayır” cevabına ilişkin normal dağılım eğrisi.*

Grafiğe göre; Seminer değişkenine ait “Genel Amaçlar” alt boyutuna *hayır* cevabına ilişkin dağılımlarının, gözlenen değerlerinin beklenen değerden uzak olduğunu, dağılımın normal olmadığını görmekteyiz.

2-B) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının “kazanımları” hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf

mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yedinci araştırma sorusunun (2-B) cevaplanması için, beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Araştırma sorunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik varsayımı değerleri(skewness ve Shapiro-Wilk) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Yedinci Araştırma Sorusu (2-B) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness, Shapiro-Wilk) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Kazanımlar)	
		Skewness	Shapiro-Wilk
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	.128	.219
	<i>Erkek</i>	-.658	.056
Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	.049	.550
	<i>6-10 yıl</i>	.464	.527
	<i>11-15 yıl</i>	-.918	.124
	<i>16-20 yıl</i>	-1.105	.365
	<i>20 Yıldan Fazla</i>	.266	.189
	<i>20 ve Daha Az</i>	-.084	.736
Sınıf Mevcudu	<i>21-25 Arası</i>	-.351	.715
	<i>26-30 Arası</i>	-.521	.053
	<i>31-35 Arası</i>	-.144	.494
	<i>36 ve Üzeri</i>	.557	.644
Öğretmen İnternet	<i>Tamamen</i>	.144	.427
	<i>Kısmen</i>	.121	.145
	<i>Az</i>	-.482	.376
	<i>Hiç</i>	-.635	.064
Öğrenci İnternet	<i>Tamamen</i>	.302	.432
	<i>Kısmen</i>	.196	.224
	<i>Az</i>	-.639	.104
	<i>Hiç</i>	-.256	.444
Spor Salonu	<i>Evet</i>	.148	.251

	<i>Hayır</i>	-.386	.146
İlçe	<i>Merkez İlçe</i>	-.484	.060
	<i>Diğer ilçeler</i>	.268	.475
	<i>Evet</i>	-.268	.067
Donanım	<i>Kısmen</i>	.042	.322
	<i>Hayır</i>	-.304	.525
	<i>Evet</i>	-.151	.212
Seminer	<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	-.225	.879
	<i>Hayır</i>	-.438	.419

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğretmen internet, öğrenci internet, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) normallik dağılımını gösteren Q-Q Plots grafiğine baktığımızda tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Skewness ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilerek normal dağılım teyit edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik istatistik testleri kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının genel kazanımları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi öğretim programının kazanımları hakkındaki görüşlerinin; öğretmenlikteki kıdemleri, sınıf mevcudu, öğretmenlerin okulda internet kullanabilmeleri, öğrencilerin okulda internet kullanabilmeleri, spor salonu, okulun bulunduğu ilçe, okuldaki donanım yeterliliği, öğretim programı hakkında bir seminere katılma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verilerin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımları (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

2-C) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet,

kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Sekizinci araştırma sorusunun (2-C) cevaplanması için, beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Araştırma sorunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik varsayımı değerleri (skewness ve Shapiro-Wilk) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Sekizinci Araştırma Sorusu (2-C) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness, Shapiro-Wilk) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Öğrenme-Öğretme Süreci)	
		Skewness	Shapiro-Wilk
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	-.173	.381
	<i>Erkek</i>	-.058	.493
Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	-.273	-.620
	<i>6-10 yıl</i>	-.210	.182
	<i>11-15 yıl</i>	-.176	.358
	<i>16-20 yıl</i>	-.573	.126
	<i>20 Yıldan Fazla</i>	-.596	.694
	<i>20 ve Daha Az</i>	.006	.613
Sınıf Mevcudu	<i>21-25 Arası</i>	-.364	.676
	<i>26-30 Arası</i>	-.011	.190
	<i>31-35 Arası</i>	.408	.414
	<i>36 ve Üzeri</i>	.675	.527
Öğretmen İnternet	<i>Tamamen</i>	-.049	.273
	<i>Kısmen</i>	-.061	.112
	<i>Az</i>	.040	.737
	<i>Hiç</i>	-.694	.153
Öğrenci İnternet	<i>Tamamen</i>	-.262	.360
	<i>Kısmen</i>	.002	.136
	<i>Az</i>	-.046	.707
	<i>Hiç</i>	-.293	.986

Spor Salonu	<i>Evet</i>	-191	.313
	<i>Hayır</i>	-.029	.366
İlçe	<i>Merkez İlçe</i>	-.016	.186
	<i>Diğer ilçeler</i>	-.308	.525
Donanım	<i>Evet</i>	-.445	.119
	<i>Kısmen</i>	.240	.297
	<i>Hayır</i>	-.002	.825
Seminer	<i>Evet</i>	-.399	.268
	<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	-.167	.434
	<i>Hayır</i>	.181	.457

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğretmen internet, öğrenci internet, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) normallik dağılımını gösteren Q-Q Plots grafiğine baktığımızda tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Skewness ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilerek normal dağılım teyit edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik istatistik testleri kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının Öğrenme-Öğretme Süreci hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi öğretim programının Öğrenme-Öğretme Süreci hakkındaki görüşlerinin; öğretmenlikteki kıdemleri, sınıf mevcudu, öğretmenlerin okulda internet kullanabilmeleri, öğrencilerin okulda internet kullanabilmeleri, spor salonu, okulun bulunduğu ilçe, okuldaki donanım yeterliliği, öğretim programı hakkında bir seminere katılma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verilerin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımları (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

2-D) Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, internetten yararlanabilme, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) açısından yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Dokuzuncu araştırma sorusunun (2-D) cevaplanması için, beden eğitimi öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu Anketi (ÖAFA)” uygulanmıştır. Araştırma sorusunu temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler ile normallik varsayımı değerleri(skewness ve Shapiro-Wilk) aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo

Dokuzuncu Araştırma Sorusu (2-D) İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Normal Dağılım Ölçütü (Skewness, Shapiro-Wilk) Değerleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken (Ölçme-Değerlendirme)	
		Skewness	Shapiro-Wilk
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	-.277	.393
	<i>Erkek</i>	-.071	.467
Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	-.097	.960
	<i>6-10 yıl</i>	-.147	.420
	<i>11-15 yıl</i>	-.322	.412
	<i>16-20 yıl</i>	-.306	.370
	<i>20 Yıldan Fazla</i>	1.353	.373
Sınıf Mevcudu	<i>20 ve Daha Az</i>	-.208	.716
	<i>21-25 Arası</i>	.145	.554
	<i>26-30 Arası</i>	-.047	.481
	<i>31-35 Arası</i>	-.597	.475
	<i>36 ve Üzeri</i>	-1.680*	.049*
Öğretmen İnternet	<i>Tamamen</i>	-.701	.379
	<i>Kısmen</i>	-.005	.526
	<i>Az</i>	-.081	.595
	<i>Hiç</i>	-.326	.132
Öğrenci İnternet	<i>Tamamen</i>	-.186	.036
	<i>Kısmen</i>	.087	.459

	<i>Az</i>	-166	.419
	<i>Hiç</i>	-789	.036
Spor Salonu	<i>Evet</i>	-.113	.305
	<i>Hayır</i>	-.184	.228
İlçe	<i>Merkez İlçe</i>	-.130	.241
	<i>Diğer ilçeler</i>	-.230	.361
Donanım	<i>Evet</i>	.118	.353
	<i>Kısmen</i>	-.170	.420
	<i>Hayır</i>	.570	.365
Seminer	<i>Evet</i>	.243	.062
	<i>Katıldım Ama Yetersiz</i>	-.598	.072
	<i>Hayır</i>	-.077	.866

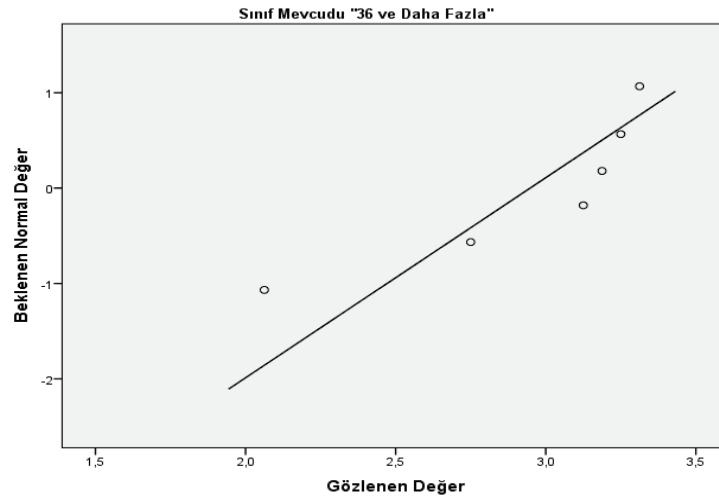
Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, öğretmen internet, öğrenci internet, spor salonu, ilçe, donanım, seminer) normallik dağılımını gösteren Q-Q Plots grafiğine baktığımızda “sınıf mevcudu” değişkeninin normal dağılım göstermediği, diğerlerinin ise normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen grafikler Skewness ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilerek normal dağılmadığı teyit edilmiştir. Normal dağılıma sahip verilerin analizinde parametrik, normal dağılım göstermeyenlerde non-parametrik istatistik testleri kullanılmıştır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için parametrik “Bağımsız Gruplar t-testi” istatistik analizi uygun bulunmuştur.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin; öğretmenlikteki kıdemleri, öğretmenlerin okulda internet kullanabilmeleri, öğrencilerin okulda internet kullanabilmeleri, spor salonu, okulun bulunduğu ilçe, okuldaki donanım yeterliliği ve öğretim programı hakkında bir seminere katılma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü

Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” istatistik testi kullanılmıştır. Eldeki verilerin tek yönlü varyans analizi kullanılması için gerekli varsayımları (normallik ve varyans homojenliği) karşıladığı tespit edilmiştir.

Ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin, girmekte oldukları sınıfların mevcutlarına göre karşılaştırılmasında “36 ve Üzeri” cevabını verenlere ait Q-Q Plots grafikleri, skewness ve Shapiro-Wilk değerleri sonucu, non-parametrik istatistik testi kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden “Tek Yönlü Varyans Analizi” istatistiğine karşılık gelen non-parametrik “Kruskal Wallis” istatistik testi kullanılmış ve normal olmayan veri dağılımına ilişkin grafik aşağıda gösterilmiştir.



Grafik. Sınıf mevcudu değişkenine ait “ölçme-değerlendirme” alt boyutuna “36 ve üzeri” cevabına ilişkin normal dağılım eğrisi.

Grafiğe göre; Sınıf mevcudu değişkenine ait “Ölçme-Değerlendirme” alt boyutuna 36 ve Üzeri cevabına ilişkin dağılımlarının, gözlenen değerlerinin beklenen değerden uzak olduğunu, dağılımın normal olmadığını görmekteyiz.

Ek F: Veri Toplama Araçlarına Ait İzin Yazısı

Erkan Faruk Sirin Kime Bana

Yan: CÜNEYT TAŞKIN TRAKYA ÜNİ K.BESYO İZİN MAİLİ 2 Nis 6, 2016, 19:02

Cüneyt bey çalışmanızda kullanmak üzere izin istediğiniz çalışmamın anketini bilimsel uygunluk prensiplerine bağlı kalmak kaydıyla kullanmanızda herhangi sakınca yoktur. Çalışmanızda başarı dileklerle.
Mesleki saygılarımla..
Doç. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN
Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Not: İlgili makale ve Anket ektedir.

5 Nis 2016 23:00 Salı tarihinde "cuneyttaskin@trakya.edu.tr" <cuneyttaskin@trakya.edu.tr> şöyle yazdı:

Hocam merhaba, öncelikle rahatsızlık verdiğim için özürlerimi belirtmek isterim.. hocam sizinle telefonda konuşmuştuk, bana izin maili atacaktınız. yoğun çalışma ortamınızda birde benim birşeyler istemem iş yükünüzü artırıyor ama sayın hocam sizden gelen maille birlikte milli eğitime başvuracam anca o şekilde oluyor, müsait olduğunuz bir vakit izin maili tarafıma atarsanız çok minnettar olurum. çalışma hayatınızda başarılar diler sevgi ve saygılarımı sunarım..

"2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlayan yeni ilköğretim beden eğitimi dersi programına yönelik öğretmen görüşleri" adlı makaledeki ölçeği kullanmak istiyorum

Öğr.Gör. Cüneyt TAŞKIN
T.Ü. KBESYO

NOT: Kullanmak istediğim makale niğde üniversitesi dergisinde gözükmüyor fakat linke tıkladığımda size ait başka bir çalışmayı açıyor.

Get all attachments as...

44.pdf 420KB

Anket.doc 122KB