

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 2. KADEME BEDEN EĞİTİMİ DERS
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Murat ERDOĞDU

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN**

2009 – KIRIKKALE

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 02 / 06 / 2009

Prf. Dr. Mehmet KUTLU
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Üye

Yrd. Doç. Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Üye

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------------|
| Kabul ve Onay | II |
| İçindekiler | III |
| Önsöz | V |
| Çizelgeler | VI |
| | |
| ÖZET | 1 |
| SUMMARY | 2 |
| 1. GİRİŞ | 3 |
| 1.1. EĞİTİM VE ÖĞRENME | 9 |
| 1.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR | 14 |
| 1.3. EĞİTİM, BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR İLİŞKİSİ | 18 |
| 1.4. TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE BEDEN EĞİTİMİ | 22 |
| 1.4.1. Osmanlı Döneminde Beden Eğitimi | 22 |
| 1.4.2. Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi | 23 |
| 1.5. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI | 27 |
| 1.6. BEDEN EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI | 28 |
| 1.7. BEDEN EĞİTİMİNİN ÖZEL AMAÇLARI | 30 |
| 1.8. GELİŞİM ÇAĞINDA BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN ETKİSİ | 31 |
| 1.8.1. Beden Eğitiminin Fiziksel Gelişime Etkisi | 32 |
| 1.8.2. Beden Eğitiminin Psikomotor Gelişime Etkisi | 33 |
| 1.8.3. Beden Eğitiminin Zihinsel Gelişime Etkisi | 34 |
| 1.8.4. Beden Eğitiminin Sosyal ve Duyuşsal Gelişime Etkisi | 35 |
| 1.9. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ | 36 |
| 1.10. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM | 38 |
| 1.11. İLKÖĞRETİMDE BEDEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ | 40 |
| 1.12. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM | 43 |
| 1.13. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM ÇEŞİTLERİ | 46 |
| 1.13.1. Bilişsel Yapılandırmacılık | 46 |
| 1.13.2. Sosyal Yapılandırmacılık | 47 |
| 1.14. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME | 47 |

| | |
|---|-----|
| 1.15. İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMININ VİZYONU | 50 |
| 1.16. İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMININ YAPISI | 50 |
| 2.GEREÇ VE YÖNTEM | 52 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 52 |
| 2.2. Evren ve Örneklem | 53 |
| 2.3. Veri Toplama Tekniği | 53 |
| 2.4. Verilerin Analizi | 55 |
| 3. BULGULAR | 56 |
| 4. TARTIŞMA VE SONUÇ | 81 |
| KAYNAKLAR | 93 |
| EKLER | 107 |
| ÖZGEÇMİŞ | 114 |

ÖNSÖZ

Eğitim evrensel bir süreç olduğu gibi toplumsal açıdan vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Eğitimin bu amacı, 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.

Beden eğitimi ve sporun öneminin farkında olan pek çok ülke eğitimin her kademesinde söz konusu derse gereken önemi fazlasıyla göstermekte ayrıca daha iyiye ulaşmak için sürekli araştırma ve çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmada; ilköğretim ikinci kademe 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 alınarak mevcut durum incelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmanın planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin her aşamasında hiçbir yardımı benden esirgemeyen değerli görüşleriyle bu araştırmanın tamamlanmasında büyük katkı sağlayan danışmanım, sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN'a aynı zamanda değerli bilgi ve görüşleriyle bana her zaman destek olan, cesaretlendiren sayın Prof. Dr. Mehmet KUTLU'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans çalışmamın her aşamasında benden destek ve yardımlarını esirgemeyen kardeşim kadar yakın dostlarım Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Araştırma Görevlisi Dr. Erkan Faruk ŞİRİN'e, Hacettepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi Yunus ARSLAN'a, Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Olcay MÜLAZIMOĞLU'na içten teşekkürlerimi sunarım.

Daha fazla zaman ayırmam gerekirken bu yoğun çalışma temposu içerisinde onlardan ödünç aldığım zamanı telafi etmek umuduyla, canım oğlum Tunahan ERDOĞDU'ya, sabırla bana destek olan eşim Almula ERDOĞDU'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sevgi ve dualarını daima yanımda hissettiğim anneme ve babama sonsuz teşekkürler.

ÇİZELGELER

| | |
|--|----|
| Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu, İnternet Kullanımına Ait Demografik Bilgiler..... | 56 |
| Çizelge 3.2. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin İnternet Kullanımı, Spor Salonu, Donanım, Hizmetiçi Eğitime Ait Demografik Bilgiler..... | 57 |
| Çizelge 3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Beden Eğitimi Programının Genel Amaçları” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... | 58 |
| Çizelge 3.4. Beden Eğitimi Programının Genel Amaçları Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler...60 | |
| Çizelge 3.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki “Kazanımlar” Alt boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... | 61 |
| Çizelge 3.6. Kazanımlar Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler..... | 63 |
| Çizelge 3.7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki “Öğrenme-Öğretme Süreci” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... | 65 |
| Çizelge 3.8. Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler..... | 68 |
| Çizelge 3.9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki “Ölçme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri..... | 70 |
| Çizelge 3.10. Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler..... | 72 |
| Çizelge 3.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları..... | 73 |
| Çizelge 3.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında spor salonu bulunup bulunmama değişkenine ilişkin t-testi sonuçları..... | 74 |
| Çizelge 3.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılına göre ANOVA testi sonuçları..... | 75 |
| Çizelge 3.14. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki ortalama sınıf mevcutlarına göre ANOVA testi sonuçları..... | 76 |

Çizelge 3.15. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki donanım yeterliliğine göre ANOVA testi sonuçları.....78

Çizelge 3.16. Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime katılıp katılmamalarına göre ANOVA testi sonuçları.....79

ÖZET

İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu araştırmanın amacı; 2006–2007 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim 2. kademe beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin uygulanabilirlik düzeyinin beden eğitimi öğretmen görüşleri ışığında değerlendirmektir. Ayrıca programı uygulayan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik değişkenlerle uygulanabilirlik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma betimsel tarama (survey) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, İlköğretim 2. Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın uygulanabilirlik düzeyini belirlemek için veri toplama aracı olarak 39 soru içeren anket formu oluşturulmuştur. Anket dört alt boyuttan (programının genel amaçları, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) oluşmuştur. Araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 615 beden eğitimi öğretmeni, örneklemi ise evrenden tesadüfi olarak seçilen 248 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen veriler tanımlayıcı istatistik (frekans-yüzde-ortalama-standart sapma), Levene's Testi, Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi, Bağımsız Gruplarda T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD testi kullanılarak çözümlenmiştir. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; 2. kademe Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirlik düzeyi öğretmenler açısından; programının genel amaçları, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci alt boyutlarında “kısmen” ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında “az” olarak görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim 2. kademe beden eğitimi programındaki genel amaçları, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutları ve toplam uygulanabilirlik düzeylerinin cinsiyet, kıdem, donanım ve spor salonu bulunup bulunmama açılarından bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitime katılma düzeylerine göre ölçek alt boyutları ve toplamında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi, Program değerlendirme, Öğretmen görüşleri, İlköğretim programı, Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı

SUMMARY

Views of Physical Education Teachers related with Evaluation of Primary School 2nd Stage Physical Education Course Schedule

The aim of this study is to evaluate general aims, attainments, applicability level related with learning-teaching process and measurement-evaluation of 2nd stage physical education course teaching program started to be implemented in the whole country in 2006–2007 education year in the light of views of physical education teachers. Moreover, it also reveals whether or not applicability level of physical education teachers implementing the program differs according to demographic variables.

The research was performed by using descriptive survey model. For this reason, a questionnaire form composed of 39 questions was created as a data gathering tool in order to determine applicability level of Primary School 2nd Stage Physical Education Teaching Program. The questionnaire contains four sub dimensions (general aims of the program, attainments, learning-teaching process and measurement-evaluation). The universe of the research is composed of 615 physical education teachers working in primary schools dependent to the Ministry of Education in Ankara province center districts in 2008–2009 education year, and its sample is composed of 248 physical education teachers randomly selected from the universe. SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program was exploited for analysis of the data gathered, data obtained as a result of implementation of the scale was analyzed by using descriptive statistics (frequency-percentage-average-standard deviation), Levene's Test, Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test, T-test in Independent groups, One Dimensional Variance Analysis and LSD test. Level of significance was determined as 0.05 in statistical calculations.

As a result of the research, applicability level of the second stage Physical Education Teaching Program is found "*partially*" in sub dimensions of general aims of the program, attainments, learning-teaching process and as "*rarely*" in "measurement-evaluation sub dimensions in terms of teachers. When general aims of the program, attainments, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions of physical education teachers in the new primary school 2nd stage physical education program and total applicability level were examined in terms of gender, seniority, equipment and existence of sports halls, it was concluded that there is no significant difference. Significant differences in scale sub dimensions and in its whole were determined according to class size and level of participation in in-service training.

Key words: Physical Education, Program evaluation, Teacher's views, Primary School program, Physical Education Course Teaching Program

1. GİRİŞ

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 zorundadırlar. Bu süreçte eğitimden beklenen, bireylere bilgiye ulaşmanın yollarını göstermek ve edindiği bilgiyi gerekli durumlarda kullanmalarını sağlamaktır. Dünyada birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Güven, 2008).

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 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. Bu nedenle eğitimin amaçlarını oluşturan hususların çoğunluğunun kazandırılabilceği tek disiplin durumundadır. Çünkü, beden eğitimi ve spor; bireylerin fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmelerini sağlayan bir alandır (Yenal ve ark, 1999).

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin idari yapısı doğrultusunda gelişme gösterir. Bunun yanı sıra 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 sistemimizde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim programları (müfredat), Yavuz (2005)'a 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 ekseni ya da odak noktasıdır. Gözütok ve ark. (2005), öğretim programlarının eğitim açısından önemini "Hukuk

sisteminde yasaların rolü ne ise, eğitim sisteminde de programların rolü odur.” biçiminde ifade etmektedirler. Aynı yazarlar, 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 yapacağı dile getirilmektedir (Kavak, 2005).

Eğitim sistemimiz içerisinde bu kadar önemli bir yer tutan öğretim programı değiştirilmiş ve yeni ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre uygun oluşturulmuştur. ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan yapılandırmacılık, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır (Glickman ve ark. 2004). Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır. Yapılandırmacı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Bu kurama göre öğrenme; zihindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir, yani öğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucudur (Saban, 2002).

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, son derece 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.

Başarılı bir beden eğitimi programı birçok bileşenden oluşmaktadır. Programın hazırlanma ve değerlendirilme aşamasında bu bileşenler göz önünde bulundurulmalıdır. Hiç şüphe yok ki bu bileşenlerden en önemlisi öğrencidir. Çünkü öğrencilerin, eğitimleri sonunda yaşam boyu fiziksel etkinlik alışkanlığı kazanması

beden eğitimi programının en önemli hedefidir (Graham, 2001). Başarılı bir beden eğitimi programındaki etkili faktörlerin okul ve toplum, öğretmen ve öğrenci olduğunu belirtmiştir. Onun için başarı, öğrencinin olumlu davranış ve tutumları öğrenmesi ve geliştirmesi; öğretmenin yaptığı işten doyum sağlaması ve beden eğitimi programının okul ve çevrenin geneline odaklanarak hazırlanmasıdır.

Yeni ilköğretim beden eğitimi programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. 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 öğretim programı uluslararası kıyaslama yapılarak NASPE ve www.ichper.sd.org'dan yararlanılarak standartlar bütünsel olarak ele alınmıştır. Beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin beden eğitimi ile ilgili genel kabul görmüş, aşağıda belirtilen, standartlara ulaşacakları öngörülmektedir.

Öğrenci;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinişsel becerilerde yeterlilik gösterir.
- Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.
- Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.
- Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.
- Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler (MEB,2007).

Bununla beraber kazanımlar belirlenirken de bireyin gelişim özellikleri, bilimsel araştırma bulguları ve bireyin gereksinimleri dikkate alınarak iki ana öğrenme alanı (1. Hareket Bilgi ve Becerileri, 2. Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam) için ayrı ayrı

belirlenmiş ve diğer derslerdeki benzer kazanımlarla ilişkilendirilmişlerdir (MEB, 2007).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Beden eğitimi programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılabilecek beklenen temel beceriler şunlardır: 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 ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve korunma sağlama gibi ortak beceri saptanmıştır (MEB, 2007).

Yeni beden eğitimi programının uygulamasında yararlanılabilecek öğretim yöntemleri de yapılandırmacı yaklaşımla derslerin işlenmesini öngören yöntemler göz önüne alınarak belirlenmiştir. Beden eğitimi dersinin öğretme-öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılan öğretme 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 uygulanmakta olan 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, ilköğretim beden eğitimi programlarında da köklü değişiklikler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Türkiye’de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim

okullarının 1-5. sınıfları için 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni “İlköğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu gelişmeleri de göz önüne alarak devam ettirmekte olduğu program geliştirme çalışmalarını sonuçlandırmış. İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 349 sayılı kararla 28.08.2006 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiştir (MEB, 2007).

Bu karara göre; İlköğretim Beden Eğitimi (1–8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı 2006–2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlamak üzere, kademeli olarak uygulamaya konulmuş ve 2006–2007 öğretim yılından itibaren 04.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararla kabul edilen İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı kademeli olarak uygulamadan kaldırılmaya başlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu’nun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla ilköğretim okullarındaki haftalık beden eğitimi ders saatlerinde de değişikliğe gidilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri ve spor bilimciler tarafından çok tartışılan bu karara göre 2006–2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda haftada 2 saat; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise haftada 1 saat beden eğitimi dersi uygulamaya konulmuştur. Seçmeli ders olarak ön görülen “Spor Etkinlikleri Dersi (Güreş, futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi vb.)” ise ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda 1 saat; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda 2 saat olarak işlenmektedir. Spor etkinlikleri dersinin seçmeli bir ders olması nedeniyle, bu dersin açılıp açılmaması okul müdürlerinin yetkisine bırakılmıştır. Buradan, beden eğitimi haftalık ders saatlerinin dolaylı olarak düşebileceği görülebilmektedir.

Bu konuda atılan önemli ve bir o kadar da olumlu adımın yanında, ülkemizdeki öğretmen profili ile ekonomik ve sosyal faktörler, programın uygulanabilirliğini etkileyen diğer unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğretim programının başarıya ulaşması ve amaçlarını gerçekleştirmesi ne derece uygulandığına bağlıdır.

Yeniden yapılandırılan ilköğretim 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 (<http://programlar.meb.gov.tr>). Diğer yandan, yeniden yapılandırılan programların iddia edildiğinin aksine yeni yetişen nesli toplumsal değerlerden uzaklaştıracağını

ifade ederek eleştirenlerde vardır (Arslan, 2005). Bazı eğitimciler ise programın aceleyle getirilerek hazırlanmasından dolayı eksiklikleri olduğunu fakat psikolojik ve felsefi temelleri açısından önemli ve olumlu bir çalışma olduğunu ifade ederek gerekli uyarıyı da yapmaktadırlar (Cemiloğlu, 2005; Küçükahmet, 2005; Sever, 2005). Örneğin, Tekışık'a (2005) göre: Yeni ilköğretim 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 eder ve başarısızlığa uğrar.

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 ve ark.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, beden eğitimi öğretmenlerinin 2006–2007 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 amaçlanmıştır. Ayrıca programı uygulayan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik değişkenlerle uygulanabilirlik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Böylece bu araştırmanın, programın teorik amaçlarının uygulamada daha kolay başarıya ulaşabilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.1 EĞİTİM 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).

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrıya 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 tanımına 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). 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 değişim 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 değişimlere 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 değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.

Bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, 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 farklılık 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 süreklidir.
- 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 toplumundaki rolü değişmektedir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Bilgi çağında bilgiler aktarılmakla öğretilmeyecek kadar çoğalmakta ve bu nedenle eğitim-öğretimde bilgi aktarılmaktan daha çok bilgiye nasıl ulaşılacağı 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.

Yukarda verilen her üç amaçta bireyin ezber yerine bilgiyi kendisinin keşfetmesine, öğrenmesine yöneliktir.

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 oluyorlar. 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 gerekiyor (Kutlu ve Bozkurt, 2004).

Öğrenmenin nasıl olduğu; 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, reklâmcılar; seçilmek isteyen politikacılar sıralanabilir. Bu durum, öğrenmeye ait bilgilerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 1998).

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 (Senemoğlu, 1998).

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 duymamalıdırlar. 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).

1.2 BEDEN EĞİTİMİ 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 deyimi tercih etmişlerdir (Brodmann, 1984). Nitekim bu yüzyılın ilk çeyreğinde okul Beden Eğitimi anlayışında yeni bir çığır açan Avustralyalı biyolog-eğitimci Gaulhofer, “Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu; hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür” (Gaulhofer, 1956).

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 ve ark. 2003).

Beden eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır (Strchmeyer, 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 cimnastik 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, cimnastiğe, 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 oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüne denir (Özşaker ve Olgun, 2005). Günışık'a göre beden eğitimi; Büyük kas etkinlikleri aracılığı ile bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen kişinin kendisi ve toplumun yararına optimal gelişimini gerçekleştirme eğitimidir (Günışık, 1976).

Öztürk, "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 fiziksel gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı,

dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir.” şeklinde ifade etmiştir (Öztürk, 1982).

Dauer’e 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” (Dauer, 1964).

Özmen'e 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” (Özmen, 1997).

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 anlayışından oyun ve spor birbirinden mahiyet itibariyle ayrılıyordu. Bu ayrım en iyi atlet sözcüğünü de dile getirmekteydi. 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 deyimi 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).

Spordeki tutum, oyun tutumudur; onu yasarken duyulan zevktir; sadece elde edilen sonuç söz konusu değildir. Bu nedenle spor özü gereği bir oyundur (Özbaydar, 1983).

Lorenz; spor hakkındaki görüşlerini, sporun bugünkü en önemli işlevi, saldırganlık güdüsü için barışçı ve arındırıcı bir boşalma olanağı sağlamaktır şeklinde açıklamıştır (Lorenz, 1967).

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 uluslar arası 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.

Parkologlar 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 (Çumralıgil, 1995). 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).

1.3. EĞİTİM, BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR İLİŞKİSİ

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 (Erkal, 1982).

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 (Bağırğan, 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 görmektedir (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 büyüdüğü, 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 ve bu hususta gelişmiş olan çocuk ise, rahatça faaliyette

bulunacaktır. Keza duygusal durumları, bedensel gelişimlerini 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 içersindedir (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 zeka 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 şekilleri gibi bireye hem statü sağlamakta, hem de gelir seviyesini yükseltebilmektedir (Erkal, 1982).

Spor; okul tarafından öğrencilerin görevlendirildiği, toplumsallaştırdığı ve olgunlaştırdığı, bir eylemdir. Spor, okullarda öğrencilere sunulabilir veya empoze edilebilir. Bununla beraber pek çok çocuk için spor, kültürel etkinlik açısından 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 gerçekleştirmede güçlü kaynaklara sahiptir.
- c. Kas faaliyetleri ve hareketler yolu ile kişilik eğitimi sağlanmasında, genel eğitime katkısı büyüktür (Özmen, 1997).

1.4. TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE BEDEN EĞİTİMİ

1.4.1. Osmanlı Döneminde Beden Eğitimi

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 şekline gelerek binicilik, güreş, 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 şubesi olan Mekteb-i Osmanî'nin ders programında yer almış, askeri talimlerin esasını oluşturmuştur. Bu derslerle öğrencilerin gelişip güçlenmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 1981).

Tanzimat döneminde sosyal derslerin okul programlarına girmesiyle beden eğitimi dersi de programlarda yer almış ve 1863 yılında ilk yenileşme hareketleri döneminde açılan askeri okullardan Harbiye ve Askeri idadilere lüzumlu alet ve tesisler yaptırılmak suretiyle cimnastik dersi konmuştur (Unat, 1964). Askeri

okullarda Eskrim mesleğe uygun sporlar da yaptırılıyordu. Meşrutiyetin ilanından on yıl kadar önceki tarihlerde Aşiret mektebinde, Mühendishanede, Topçu idadisi ile Mülkiyede, İzmir idadisinde, İstanbul'daki bir kısım idadiler 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. Beden eğitimi 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 Beden Eğitimi çalışmalarının bilimsel ve metodik biçimde girişinin başlangıcı olmuştur (Aslan, 1979).

Beden eğitimi 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 altıncı sınıfta haftada ikişer saat yer almıştır (Yücel, 1938). Ayrıca sabah ve akşamları okul yönetimince belirlenecek, 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 altı, yedi, sekizinci sınıflarda haftada bir saat olarak yer alan beden eğitimi dersi dokuzuncu sınıfta yer almamıştır (Ayas, 1948).

1.4.2. Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi

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 Vekaleti, 1939). 1924 yılında Cumhuriyet döneminin ilk programı hazırlanmıştır. Bu programa eskiden okutulmuş derslere az sayıda ders ilave edilmiş ve

bazı dersler değiştirilmiş bununla birlikte bazı ders konuları da Cumhuriyet yönetimine uyarlanmıştır (Tazebay ve ark, 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 izcilik müdürlüğü adıyla bir ünite eklenmiştir.

Daha sonra 1938 yılında Batı ölkelerinde sporun sevk ve idaresinde ortaya çıkan fikir ve hareketler sporun tıpkı eğitim ve sağlık işleri gibi bir devlet içi olarak ele alınması gereğini ortaya koymuştur. Bununla beraber batı ölkelerinin 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 beden eğitimi ve spor faaliyetleri ölkenin 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'liğına, 1960 ta Başbakan'lığa, 1969'da G.S.B'liğına, 1989 da tekrar Başbakan'lığa bağlanarak birçok defa otorite değişirmiştir. Aslında bu değişiklikler kargaşayı da beraberinde getirmiştir (İşler, 2001).

1950'lerin sonlarına doğru yurt dışında başlatılan program geliştirme çalışmalarından oldukça etkilenilmiştir. Nitekim 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim şurasında alınan ve aşağıda belirtilen kararlar bu sürecin ölkemizdeki etkilerini göstermektedir.

- Eğitim programları günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- Geliştirilen bu programlara uygun ders kitapları ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.

- Öğretmenler yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmelidir.
- Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programı, komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmelidir.
- Deneme programları geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanmalıdır (Demirel,2000).

İlköğretim okullarında verilen “kesintisiz ve zorunlu eğitim” görevi, aynı zamanda “kesintisiz ve zorunlu beden eğitimi” anlayışını da beraberinde getirmektedir. İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor etkinlikleri sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İlköğretimin birinci kademesinde öğretime başlanmakta ve gelişim periyodu eğitim süresince devam etmektedir. İlköğretimin ilk beş yılında çocuklar vücutlarının parçalarını kullanmayı ve önemli hareket örneklerini ayırt etmeyi ve mekanik prensipleri öğrenmeyi, kurallara göre davranmayı denge ve zamanı, alanı kullanma gibi tecrübeleri kazanabilirler. İlköğretimin birinci kademesinde beden eğitimi programı başarılı olduğu takdirde çocuklar, ilköğretimin ikinci kademesinde geleceğe dönük planlanan hareket aktivitelerinde yer alan becerileri kazanabilirler. Yine ilköğretimden sonra bir üst öğretim kademesi olan ortaöğretimde, ilköğretimde uygulanan Beden Eğitimi dersi öğretim programlarının gerektiği gibi uygulandığı varsayılmakta ve program bunun üzerine kurulmaktadır (Yaylacı, 1998).

Son yirmi yıl içinde programda bazı değişiklikler yapılmış olmasına rağmen, sporda daha iyi sonuçlar alabilme arayışı içine girilmiştir. Bunun okullarda başlatılacak çalışmalarla gelişebileceğine inanılarak haftalık beden eğitimi ders saatlerinde bazı değişikliklere gidilmiş ancak okullarda gerekli uygulama aynen bırakılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 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 ilköğretim 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 (Beden eğitiminde görev olarak standartlar temel alınmalıdır).
- 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.
- Anlamlı 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).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.08.2006 tarih ve 349 sayılı İlköğretim Beden Eğitimi (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı “İlköğretim Beden Eğitimi (1–

8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”nın, 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren uygulamaya koyulmasıyla 04.12.1987 tarih ve 232 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programlarından “İlköğretim Beden Eğitimi (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı” na ait olan kısmının, 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır. Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. 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 (MEB, 2007).

Yine Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 345 sayılı kararı ile 28.08.2006 tarihinde kabul edilen İlköğretim Seçmeli Spor Etkinlikleri (1–8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya koyulmuştur (MEB, 2006)

1.5. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesine göre;

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1) (Değişik: 16.06.1983–2842 K/1.md.)Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek,

2) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne

sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüsüne değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı kişiler olarak yetiştirmek,

3) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin özel amacı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 3. maddesine göre; Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçları ve Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerine uygun olarak tespit edilir (MEB, 2000).

1.6. BEDEN EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır. Türk Milli Eğitiminde Beden Eğitiminin Genel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
- Bütün organ ve sistemleri seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
- Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
- İyi duruş alışkanlığı edinebilme.

- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olma.
- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olma.
- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetiyle değerlendirmeye istekli olabilme.
- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
- İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
- Kendine güven duyma, yerinde çabuk karar verebilme.
- Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenebilme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gerektiği gibi kullanabilme (Çöndü, 1999; Aracı, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı; ilköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programında beden eğitimi, genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak tanımlarken, öğrencilerin kişiliklerinin eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda, beden eğitimi, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür ve değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler yetiştirmek için en önemli araç olarak tanımlamıştır (Demirhan ve ark, 2003).

Okul beden eğitimi dersleri içinde hareket eğitimi, oyun eğitimi ve spor etkinlikleri birbirini tamamlayan kesimler olarak yer alır. Okul sporunun özü,

kıyasıya rekabetten çok spor eylemleri yoluyla gençlerin kendilerini kanıtlamalarına olanak veren, heyecan, belirsizlik ve riziko dolu eylemlerden oluşur (Koç, 1993).

Beden eğitimi dersinin genel eğitime yapacağı katkı benzersiz ve çok önemlidir. Amacı, doğru eğitim yöntemleriyle fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal açıdan olgun birey gelişimine ve öğrencinin akademik başarısına katkıda bulunmaktır. Beden eğitimi dersi öğrencilere bir bütün olarak yaklaşılması gereken bir derstir. Beden eğitimi program modelleri ve etkinlikleri, “fiziksel becerileri uygulama”ya dayalı kullanımın yanı sıra, daha geniş mantık kullanma ve problem çözebilme becerilerinin geliştirilmesinin de göz önüne alınmalıdır. Paylaşma, yardımlaşma, dikkat, sorun çözme, yaratıcılık gelişimi, tartışma, deneme ve yanılma yöntemleri gibi sosyal hedefler, motor becerilerin öğretilmesi, geliştirilmesi gibi fiziksel hedefler temel alınmalıdır (Başöz ve Özdemir, 2002).

1.7. BEDEN EĞİTİMİNİN ÖZEL AMAÇLARI

- Kişilerin fiziksel gelişmelerine yani fizyolojik kapasite ve özelliklerin en iyi biçimde gelişmesine yardımcı olma.
- Sağlıklı olabilmek için yasama alışkanlıkları kazandırma.
- Çok çeşitli motor becerileri geliştirecek günlük fiziksel etkinliklere katılma isteği uyandırma.
- Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavrama.
- Çevresine uyum sağlamaya yardımcı olma.
- İyi ve arzu edilen sosyal alışkanlıklar kazandırmasına yardımcı olma.
- Grup ve takım etkinlikleri yoluyla başkaları ile sosyal ilişkilerde bulunarak onlarla anlaşabilme ve dolayısıyla sağlıklı bir işbirliği yapabilmeyi geliştirme.
- İyi bir lider ve aynı zamanda iyi bir izleyici olabilme ve sorumluluklar kabul edebilme özellikleri geliştirebilme.
- Spor etkinlikleri arasında kendine güvenerek ve bilinçli olarak hareket etmesini sağlama.
- Kurallara uyma yani kurallar geliştirme ve duruma göre kurallarda değişiklik yapmanın önemini kavrama.

- Başkalarına karşı dürüst, hoşgörülü ve saygılı olmayı geliştirme.
- Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyıp sınırlılıklarını bilme.
- Kendine güven duyma ve davranışlarını kontrol edebilme.
- Demokratik bir ortamda başkaları ile yarışmak ve sonuçta yenmek veya yenilmek gibi durumlarla karşılaşarak deneyim kazanma.
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde kullanmayı amaçlama (Tamer, 1987).

1.8. GELİŞİM ÇAĞINDA BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN ETKİSİ

İnsan fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmeli, eğitim bu hizmeti gerçekleştirecek şekilde düzenlenmelidir. Beden Eğitimi etkinlikleri ile birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, zamanını ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı öğrenir. Bu anlamda beden eğitimi insanı çok yönlü olarak hayata hazırlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sisteminin önemli bir aracıdır. Motor becerilerin gelişimi, yetenekler ve fiziksel büyüme alanlarında insan gelişimine yardım eden beden eğitimi ve sporun ilköğretim programında önemli bir rolü vardır. 1739 sayılı Eğitim Temel Kanununun, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bölümünün ikinci maddesinde “Bir ülkenin kalkınma ve gelişmesinde en önemli faktör olan insanı, gücü mükemmel, fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı tam, çocukluk yıllarından itibaren istemli bir beden eğitimi ve sporun ömür boyu uygulaması gerektiğine inanmış, bunu alışkanlık haline getirmiş olarak yetiştirmek esastır” açıklaması yer almaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitimden başlayarak, eğitimin her kademesinde beden eğitimi etkinliklerinin yeterli düzeyde yer alması gerekir (Doğu ve ark, 2003).

Gelişim, organizmada iç ve dış etkenler sonucu birbirine bağlı ve düzenli biçimde ortaya çıkan, ilerleyici bir dizi değişiklikler olarak tanımlanır (Muratlı, 2003).

İlköğretim dönemi, çocuğun gelişimi için sürekli değişen bir süreci kapsar. İnsan yaşamında hareket çok önemlidir. Beden eğitimi hareket etmeyi ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçladığı gibi eğitimin amaçlarına hareketler aracılığı ile katkıda

bulunur. Bu çerçevede beden eğitimi; bireyin fiziksel, psiko-motor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınabilir (Ayan, 2007).

1.8.1. Beden Eğitiminin Fiziksel Gelişime Etkisi

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemi insan sağlığını tehdit eden fazla kiloların atılmasına katkıda bulunduğu gibi sakatlıkları ve özellikle kalp ve dolaşım sisteminde görülebilecek rahatsızlıkların önlenmesi ve iyileştirilmesi bakımından tartışılmayacak kadar büyüktür. Beden eğitimi ve spor programlarının temelini, becerilerin geliştirilmesi oluşturur. Bu yolla bireyin bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunulabilir (Özdemir, 2000).

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitimine özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur.

Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini artırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını, buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü artar.

Beden eğitimi etkinliklerine katılmak günümüzün önemli hastalıklarının başında obezite'nin önlenmesinde de büyük katkı sağlamaktadır. Yine beden eğitimi etkinlikleri solunum ve dolaşım sistemlerinin daha iyi çalışmasını sağlar ve böylece özellikle kalp ve dolaşım sistemlerinde görülebilecek rahatsızlıkları önlemesi, onların iyileştirilmesine etki eder (Doğu ve ark, 2003).

1.8.2. Beden Eğitiminin Psikomotor Gelişime Etkisi

Psikomotor alanda gelişim beden eğitimini temel bakış açısını oluşturur. Beden eğitimi dersleri ile diğer alanlarda da gelişim hedeflene bile, bir beden eğitimi öğretmenin görevi öğrencilerinin psikomotor gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Psikomotor gelişim; genel olarak, vücut kontrolü ile koordinasyonun, başka bir deyişle, sinir-kas sistemleri koordinasyonunun geliştirilmesi demektir (Tamer, 1987).

Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor beceri azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel gelişmelerle ilgilenir (Özer ve Özer 1998).

Psikomotor gelişim, beden eğitiminin iki temel hedefi olan motor becerilerin gelişimi ve fiziksel uygunluk gelişimi ile ilgilidir. Motor becerilerin gelişimi bazen sinir-kas geliş veya psikomotor becerilerin gelişimi olarak anılabilir, çünkü etkili bir hareket kas ve sinir sistemlerinin ikisinin uyumlu çalışmasına bağlıdır. Motor becerilerin kazanılması ve ayrıştırılması duruş, kaldırma gibi günlük etkinlikler için dans, spor, salon dışı etkinlikler gibi çeşitli fiziksel etkinlikler için gereklidir. Motor becerilerin gelişimi, bireylere enerjilerini en ekonomik olarak kullanarak istedikleri hedefleri başarmak için nasıl etkili hareket edileceğini öğrenmede yardımcı olur (Akgül, 2006).

Bireylerin hareketlerindeki biyolojik ve çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan gelişimsel farklılıkları süreç (biçim) ve üründeki (performans) değişiklikleri gözleyerek anlamak mümkündür. Bu nedenle motor gelişimi anlamının temel aracı hareket becerilerinin gelişimsel olarak ilerlemesini gözlemektir. Bir başka deyişle, çocuğun gerçek gözlenebilir hareketleri yoluyla gelişim süreci incelenebilir. Gözlenebilir hareketler değişik biçimler alabilir. Bunlar dengeleme (stability), yer, değiştirme (lokomotor) ve nesne ile yapılan (manipulatif) hareketi ya da bu üçünün farklı bileşimleri olarak sınıflandırılabilir (Gökmen, 1995).

Psiko-motor gelişim genel olarak vücut kontrolü ile koordinasyonunun gelişmesi demektir. Bu gelişim sonucu çocuk daha zarif, daha kolay ve daha verimli bir biçimde hareket eder. Sportif beceriler araç olup esas olan bireyin bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır. İlkokul çağında kazanılan beden eğitimi becerilerinin büyük bir kısmı çocukların yaşam boyu değerlendirilebilmeleri için araç olarak kullanılabilir (Kishalı, 1999).

Çocuğun büyümesine bağlı olarak çabukluğu ve koordinasyonu gelişir. Bu olay merkezi ve çevresel sinir sisteminin gelişimine bağlıdır. Koordinasyon yeteneğinin en yoğun gelişim bölümü 7–11 yaş arasındadır. Koordinasyon gelişiminin biyolojik gelişimi 12 yaşında tamamlanır. Çocuk yetiştirme yöntemleri ve eğitim uygulamaları motor becerilerin kendi kendine gelişebileceği izlenimini vermektedir. Yani duygudevrim uyaranları sağlamada ve çocukların çevrelerini hareketle araştırma konusunda cesaretlendirmede yetersiz kalmaktadırlar. Motor becerilerin öğrenimi şansa bırakılmayıp üzerinde durulmalıdır (Tutkun, 2002).

Çocukların ilköğretim birinci devreden (6–8 yaş) ikinci devreye geçişte motor beceri ve yetenek gelişimlerinin optimal düzeyde sağlanamadığı, bu nedenle ilköğretim ikinci devre (9-11yaş) çocukların motor özelliklerinde belirgin bir yetersizliğin görüldüğü ve çocukların ilköğretim üçüncü devreye (6-8. sınıf) motor beceri ve yetenekleri tam olarak geliştirilemeden geçtikleri söylenebilir. Bu durumda Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları, Atatürk İlkeleri ve inkılâpları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önüne alınarak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş bireyler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır biçiminde belirtilen, beden eğitiminin ve dolayısıyla da genel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilemediği düşünülebilir (Yenal ve ark, 1999).

1.8.3. Beden Eğitiminin Zihinsel Gelişime Etkisi

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarını daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1998).

Fiziksel etkinliklerin bilişsel gelişime katkıda bulunması şu biçimlerde olur: Fiziksel beceriler öğrencinin beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmayı düşünebilmesini gerektirir. Beceri öğrenmek, otomatik olmayıp, zihnin uyanık ve hazır olmasını, ayrıca çabayı gerektirir. Düşünmek, yalnız fiziksel becerilerin öğrenilmesi ile ilgili değildir. Bu, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesinde gerekli bilgileri de kapsar. Bu bilgiler ise, kuralların, tekniklerin, yöntemlerin ve

kullanılan terimlerin öğrenilmesi ile ilgilidir. Bütün bu bilgiler hareketin tamamının iyi yapılması ve yapılan hareketin öneminin daha iyi anlaşılması için gereklidir (Tamer, 1987).

Bu derslerdeki yaşantılar öğrencileri soru sormaya, birleştirmeye, analiz yapmaya, iletişim kurmaya ve bilişsel kavramları uygulamaya cesaretlendirmeli, aynı zamanda dünyadaki kültürel farklılıklar hakkında bilgi kazanmalarına da yardımcı olmalıdır. Ancak bu tür uygulamalar sayesinde beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olabilir (Graham ve ark,1993).

Fiziksel etkinlikler zihinsel gelişime şu şekilde katkıda bulunurlar;

- Fiziksel beceriler çocuğun beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmasını gerektir. Beceri öğrenmek, zihnin uyanık ve hazır olmasını aynı zamanda çaba sarf edilmesini gerektirir.
- Düşünmek sadece fiziksel becerilerin öğrenilmesi ile olmayıp aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesinde gerekli bilgileri de kapsar. Bu bilgiler ise kuralların, tekniklerin, yöntemlerin ve kullanılan terimlerin öğrenilmesi ile ilgilidir. Bütün bu bilgiler hareketin tanımının iyi yapılabilmesi ve yapılan hareketin öneminin daha iyi anlaşılması için gereklidir.
- Çocuklar fiziksel etkinlikler yoluyla sağlıklı, güzel vücut hareketleri ve alıştırma ilkelerinin yaşamlarındaki önemini kavrarlar. Sağlıklı olmanın ve fiziksel uygunluğun değerini ve bunların nasıl geliştirilerek korunduğunu öğrenirler (Kishalı,1999).

1.8.4. Beden Eğitiminin Sosyal ve Duyuşsal Gelişime Etkisi

Toplumun kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kuralların bazıları, bireyin başkaları ile nasıl etkili iletişim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkaları ile nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu, 1998).

Bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir. Bu tepkiler korku, kaygı,

sevinç, üzüntü gibi çeşitlilik gösterirler. Bireylerin yaşam boyu diğerleriyle olan ilişkileri, onlara karşı geliştirdikleri duygu ve davranışlar, sosyal gelişim kapsamı içinde yer alırlar. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç doğum anında başlar, yaşam boyu devam eder (Özer ve Özer, 1998).

Gerek grup halinde gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın çocuğun bedeni gelişiminde olduğu kadar kişisel gelişimi üzerinde de olumlu, yapıcı etkisi vardır. Etkinliklerin demokratik ortam içerisinde yapılması ile çocuklarda demokratik değerler gelişir. Bu değerleri şöyle sıralayabiliriz:

- Yapılan etkinlikler sırasında çocuklar birlikte çalışmayı öğrenir.
- Çocukların birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde olmaları onlarda arkadaşlık duygularının gelişmesinde yardımcı olur.
- Çocuklar üyesi bulunduğu grup arkadaşları ile işbirliği yaparak birlikte çalışabilme becerisi kazanırlar (Tamer, 1987).

Her beden eğitimi etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey, hareketler aracılığı ile duygularını ifade etme olanağı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir (Aracı, 2006).

1.9. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ

Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kişiyi en üst düzeyde yetiştirmek, 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. Öğretmen 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 analiz yapabilme, organizasyon becerisi, iletişim becerisine sahip olma, istekli, karşılıklı ilişki ve saygıyı benimseme, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme, öğretim öğrenme sürecini örgütleyebilme de sayılmalıdır (Demirhan, 2006).

Beden eğitimi öğretmeni; öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilke ve devrimlerine 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 karşılaşabilecekleri 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 öğretmen görmek isterler (Nebioğlu, 2004).

1.10. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM

İlköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem, her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü, ilköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğu yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O sebeple eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır.

İlköğretim 7–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimlerini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları; 8 yıllık öğretimin yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ile özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulan okulların sınıflarını kapsamaktadır (Küçükahmet, 1997).

İlköğretim çağında, 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. İlköğretim 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 ilköğretim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Kasap, 2003). Temel eğitim çağı olarak düşünülen bu dönemde

edinilen bilgi beceri ve tutumlar çocuğun geleceğini belirlemektedir. İlköğretim 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.

İlköğretimin 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 doyum ve yaşamında mutluluk oluşturmak).
- Liderlik ve Rehberlik (Olumlu iş ve oyun davranışları geliştirmek, yetenekleri yönünde ve sorunlarının çözümünde güçlenmesini sağlamak).

İlköğretim 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 tanması 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. İlköğretim 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).

1.11. İLKÖĞRETİMDE BEDEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Çocuğun büyüme ve beden gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere rastlayan ilköğretim, 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 ilköğretim okulları olmaktadır. Bu kurumların amacı, ilköğretim 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 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 ilköğretim 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 (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997).

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 (Başaran, 1991; Özmen, 1997).

İlköğretim çağı sosyal becerilerin de en çok geliştiği ve değiştiği yıllardır. Çocuklar ilköğretime 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, çocuklukta 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).

İlköğretim 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 ilköğretim 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 dersi (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 devinışsel beceriler, pedagoji, bilimsel yöntem, fen-sağlık-hareket bilimleri ve sosyal-insan bilimleri konusunda bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir (Demirhan, 2001).

İlköğretimin birinci kademesinde daha ziyade birlik ve beraberliği, grup ve toplum şuurunu, dayanışmayı oluşturu bir spor anlayışı uygulamak gerekir. İlköğretimin 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 niteliğın 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).

1.12. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

2003–2004 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan; 2005–2006 eğitim-öğretim yılında yurt çapında uygulanan yeni ilköğretim programı, öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Program yapılandırmacı yaklaşım modeline göre kurulmuş, öğrenciyi merkeze alan bir yapıdadır.

Son yıllarda eğitim psikolojisinde bilginin öğretmenler tarafından öğrenciye aktarılmasından çok öğrencilerin kendileri tarafından yapılandırıldığı geniş bir yer edinmiştir. Bu bakış açısının eğitim süreci için sonuçları devrim niteliğindedir. Çünkü otorite, sorumluluk ve kontrol üzerindeki geleneksel anlayışı öğretmenden öğrenciye aktarmaktadır (Kıraly, 2000).

Yapılandırmacı anlayışta bilgi, objektif bir biçimde keşfedilebilecek, ortaya çıkarılabilecek bir olgu değildir; aksine bilgi birey tarafından yorumlanır ve oluşturulur. Bu oluşumun niteliğini de öğrenenin mevcut düşünce biçimi belirler (Kabapınar, 2005).

Yapılandırmacılık, epistemoloji ile ilgili bir kavram olup öğrenme kuramları arasında yer almaktadır. Bu öğrenme kuramında öğrencilere sadece temel kavramlar kazandırılarak onların bireysel deneyimlerinden anlam oluşturmaları üzerinde odaklanılmaktadır (Semerci, 2001).

Bilim adamlarının öğrenme öğretmeye olan ilgisi yeni değildir, zira bu ilgi bilinen insanlık tarihi kadar eskilere dayanır. Örneğın; eski Yunan filozoflarından Platoya göre, bilgi, insan zihninde doğuştan depolanmış olarak vardır. Dolayısıyla, Plato'ya göre, öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma, hatırlama veya akla getirme sürecidir. Plato için öğretme, bireye bu hatırlama sürecinde yardım etmektir. Dolayısıyla, Plato'ya göre, eğer bir birey daha önceden

herhangi bir olay, olgu veya nesne hakkında herhangi bir şey bilmiyorsa, o bireyin o olguyu öğrenmesi imkânsızdır. Bu noktada, Plato, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak algılamaktadır (Saban, 2002).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Örneğin John Dewey ve William James “seyirci bilgi kuramı”nı eleştirmişler ve kendi yapılandırmacı yaklaşımlarını bunun üzerine kurmuşlardır. Bartlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırmacı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Hall’ın 1900’lerin başında başlattığı, çocukların doğa olgularıyla ilgili düşüncelerinin incelendiği deneye dayalı araştırma projesi ve Dakes’in 1947’deki bu tür çalışmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubell, Bruner ve Van Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Artık yalnızca öğrencilerin ön kavramları ile değil, öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri, bilişötesi stratejileri vb. birçok yeni kavramla ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Açıkgöz, 2003).

John Locke, Platon’un aksine, bilginin insan zihninde doğuştan var olmadığını, tam tersine bireyin tamamıyla bilgiden yoksun, boş bir zihin ile bu dünyaya geldiğini ileri sürmüştür. Locke, insan zihnini adeta doldurulmak için bekleyen boş bir depo olarak algılar. Ancak, Locke’a göre, bireyin doğuştan öğrenmek için getirdiği belli becerileri veya potansiyelleri söz konusudur. Diğer bir deyişle, Locke’a göre, yeni doğan bir bebek hiçbir şey bilmez, fakat bebek doğar doğmaz duyuları (görme, koklama, işitme, dokunma ve tat alma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye başlar ve insan zihni hafıza yeteneğine sahip olduğundan, duyular yoluyla edinilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır. Daha sonra birey, bu tecrübeleri sayesinde daha karmaşık fikirleri veya olguları oluşturmayı öğrenir (Saban, 2002).

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlere ne yapacakları konusunda bilgi vermek değil, öğrenecekleri konuyu kendilerinin belirlemesine rehberlik etmek ve öğrenme ortamını zenginleştirmektir. Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Çınar ve ark, 2006).

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerini var olan bilgileriyle birleştirerek yapılandırılır. Yapılandırmacı görüşte, öğrencinin bilgi ve deneyimlerine göre bilgiyi yapılandırması, bu bilgi ve deneyimlerle yeni karşılaştığı problemlere, durumlara alternatif çözümler bularak onları yorumlaması, kendi algılamasına göre yapılandırma anlayışı hâkimdir (Duman, 2004).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç, yaşam boyu sürer. Çünkü çeşitli zamanlarda çeşitli ortamlarda geçirdiği yaşantılar bireyde bir dengesizlik, bir problem yaratır. Birey önceki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak bu dengesizliği giderebilecek olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar, daha sonra kullanılmak üzere saklanır (Açıkgöz, 2003).

Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Öğrenme, aktarılan belli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, akıl yürütme, sorun çözme becerilerini kazanmasını içerir.

Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden, belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflerine ulaşmalarını sağlamak değil, öğrenenlerin bilgiyi, zihinsel olarak yapılandırmaları için uygun öğrenme ortamları sağlamaktır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacılık bilginin merkezine öğretmen yerine öğrenciyi koyar. Öğretmenden bağımsız olarak, her öğrencinin bireysel deneyimleri özel ve tek bir

anlam kazanır (Boghossian, 2006). Yapılandırmacılık, öğrencinin en iyi nasıl öğreneceği ve bu amaçla öğrenme yaşantılarının en iyi nasıl düzenleneceği üzerinde durmaktadır.

1.13. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM ÇEŞİTLERİ

Bilginin yapılandırılması sürecinde birçok farklı yöntem önerilmiştir. Bunların bazıları, bireyin zihninde neler olup bittiğiyle ilgilenen bilişsel yaklaşımlar, diğerleri ise bilginin yapılandırılmasını kişiler arası bir aktivite olarak gören sosyal yaklaşımlardır (Kiraly, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşım kuramında bilginin nasıl oluşturulduğuna ilişkin birbirini destekleyen iki temel görüş vardır. Bu görüşler, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılıktır.

1.13.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin teorisini kullanırlar. Öğrenme, Piaget'nin öne sürdüğü; özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanır (Özden, 2003). Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümsebilir ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa; yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Uyum ise yeni yaşantılar için zihni değiştirmeyi gerektirir (Koç ve Demirel, 2006). Buradaki görüşler incelendiğinde, Piaget'in görüşlerinin bilişsel yapılandırmacılığa etkisi olduğu söylenebilir.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, referans noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır (Özden, 2003).

1.13.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılığın temelinde ise Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky, Piaget'ye alternatif güçlü bir kuram geliştirmiştir. Bilişsel gelişim çocuklarla çevresindeki bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur. Birey ve toplum arasındaki ilişki öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasıdır. Vygotsky'ye göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir (Koç ve Demirel, 2006). Başkaları ile birlikte olduğumuzda, kendi başımıza yapabileceklerimizden çok daha fazlasını başarırız. İnsanoğlunun başarısının arkasında başkalarıyla gerçekleştirdiği bu “işbirlikli” çabanın payı büyüktür (Özden, 2003).

Sosyal yapılandırıcı yaklaşım, bilginin sosyal etkileşim yolu ile oluştuğunu kabul eder. Bu görüşe göre dil, insanların etkileşim kurmalarını sağlayan en önemli araçtır. Bu görüşün önde gelen savunucusu ise Driver'dır (Hançer, 2006).

Sosyal yapılandırıcılık öğrencinin kavramları öğrendiği; kendi dünyalarında yaşadıkları etkileşimlerine ve başkalarıyla geçirdikleri yaşantıları yorumlamalarına göre bilgiyi yapılandırdıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Singer ve ark, 2000). Sosyal yapılandırıcılık, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçler olduğunu varsayar. Bilgiyi ise bireyler değil topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla geçerlidir (Açıkgöz, 2003).

1.14. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME

Eğitim programlarındaki aksaklıkların ortaya çıkarılabilmesi ve bu aksaklıklara çözümler üretebilmek için programlar sistematik bir şekilde sürekli olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme; öğretim süreci ile ilgili dönüt alma çalışması olarak tanımlanabilir (Erginer, 2004). Daha kapsamlı bir şekilde söylemek istersek değerlendirme, değerlendirilen nesnenin değerini, kalitesini, faydasını, verimliliğini veya önemini belirlemek için belli kriterlerin belirlenmesi, açıklanması ve uygulanmasıdır. Değerlendirme, araştırma ve yargılama metotları gerektirmektedir (Worthen, 1997).

Program değerlendirme çalışmalarında değerlendirme uzmanının ne tip bilgiler toplamayı planladığı önem taşımaktadır. Toplanacak olan bilgiler şunlar olmalıdır: Amaçlar, stratejiler, planlar, uygulama süreci, sonuç ve etkiler. Değerlendirme sürecinde ise üç aktivite olmalıdır: Bunlar problem üzerine yoğunlaşma, deneye dayalı bilgiler toplama ve analiz etme, bulguları ilgililere iletme sürecidir (Mcneil, 1996).

Sonuca odaklı geleneksel yaklaşımların aksine sürece odaklı olan yeni değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece öğretim süreci içerisinde yapılacak olan değerlendirme çalışmaları ile programın aksayan kısımlarını düzeltme ve geliştirme şansımız artmaktadır. Program geliştirme amacıyla yapılacak olan öğretim programını değerlendirmeye yönelik genel yaklaşımları Erginer (2004) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Eğitim Programı Tasarısına Bakarak Değerlendirme; düşünülen öğretim programının çağdaş program geliştirme ilkeleriyle ne derece uyumlu olarak hazırladığı konusunda bilgi vermektedir.

Ortama Bakarak Değerlendirme; öğretim uygulamalarının gözlemlenerek betimlenmesi şeklinde yapılmaktadır.

Başarıya Bakarak Değerlendirme; öğretim dönemi sonunda öğrenim düzeyini gösteren verilere bakarak sistem hakkında bir yargıya varılmaktadır.

Erişiyeye Bakarak Değerlendirme; öğrencinin okula başlangıç ve çıkış davranışları arasında ki, hedeflerle tutarlı farkın değerlendirilmesidir.

Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme; öğrenme sürecinde elde edilen istenmedik öğrenmelerle, beklenmedik fakat istendik öğrenmeleri içeren öğrenci hakkında yargılara ulaşmamızı sağlayan bir değerlendirmedir.

Ürün ve Yan Ürünlere Bakarak Değerlendirme; erişiyeye ağırlıklı olarak elde edilen sonuçların değerlendirildiği bir yaklaşımdır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi sürecinde programla ilgili sağlam verilerin toplanması ve bunların yorumlanması için bir dizi araştırma yapılması gereğini vurgulayan Erden (1998), sonuçların kullanışlı ve program geliştirici nitelikte olabilmesi için araştırma probleminin önceden belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Erden'e göre program değerlendirmede;

1. Eğitim programı hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?

2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir? Sorularına aranan yanıtlardan birincisi “ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirme”, ikincisi ise “programın öğelerine dönük değerlendirme” dir.

Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme; bu değerlendirme yaklaşımında hem program taslağında hem de tasarımın uygulanması sırasında meydana gelebilecek olası hataların ortaya çıkması mümkün görünmektedir. Aşağıda eğitim programlarının öğelerine dönük değerlendirmede cevaplanması gereken belli başlı sorular program tasarımının hazırlanmasında izlenen sıra ile verilmektedir.

- Genel ve Özel Hedeflerin Değerlendirilmesi
- Kapsamın Değerlendirilmesi
- Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi
- Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi
- Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi (Erden, 1998)

Ürüne ya da erişiyeye bakarak değerlendirme, programın hedefleri kazandırmadaki etkisi hakkında bilgi verirken öğelerdeki aksaklık ve eksiklikleri göstermede yetersiz kalabilir. Programın düzeltilmesi ya da geliştirilmesine yönelik bulgu elde etmek için her bir öğenin değerlendirilmesi gerekir (Bayrak ve Erden, 2007).

Değerlendirme çalışmalarında asıl amacın izlenen yöntemlerin, kullanılan araçların programın başında belirtilen amaçlara ne derece hizmet ettiğinin belirlenerek süreçte aksayan durumların giderilmesi olmalıdır. Süreç içerisinde yapılacak olan değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine verilecek önemin yanı sıra öğretmenlerde eğitim süreci içerisinde kendi kendilerini ve programı mutlaka eleştirel bir gözle değerlendirmelidirler. Öğretmenlerin yapacakları öz değerlendirme süreci, muhakkak ki programın gelişmesine katkı sağlayacaktır. Eğer bu değerlendirme olmaz ise çalışmaların gelişmesi düşünülemez (Kelly, 2004).

1.15. İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMININ VİZYONU

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.

Bu programın uygulanması sonucunda öğrencilerin beden eğitimi ile ilgili genel kabul görmüş, aşağıda belirtilen standartlara ulaşacakları öngörülmektedir.

Öğrenci;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinişsel becerilerde yeterlilik gösterir.
- Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.
- Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.
- Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.
- Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler (MEB, 2007).

1.16. İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMININ YAPISI

Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılmasını sağlamaktır. 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.

Yapılandırmacı 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 (Beden eğitimi görevi olarak standartlar temel alınmalıdır).
- 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.
- Anlamli 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.

Yapılandırmacı öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeleri, problem çözmeleri, gözlem yapmaları, buluşa dayalı yaklaşımlar sergilemeleri, araştırma yapmaları, sorgulamayı bir yöntem olarak kullanmaları, yorumlama ve açıklama yapmaları gibi bilgi, beceri ve tutumu içselleştirebilecekleri yaklaşımları kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitimi alanına yansması, öğrenen merkezlilik ve aktif katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencinin sürece etkin katılımı ve öğrendiklerini gerçek yaşama yansıtmasıyla olacaktır. Örneğin; koşma, sıçrama, çarpma, hedefe ulaşma gibi özellikleri kazanan birey kalabalık bir koridorda

tenefüs arasında başkalarına çarpmadan koşabilir, kalabalık bir kaldırımda yürürken başkalarına ve diğer nesnelere çarpmadan yürüyerek olası kazalardan da korunabilir. Halk oyunlarını öğrenen birey kendi kültürü hakkında bilgi edinir ve paylaşmayı öğrenir (MEB, 2007).

2. GEREÇ VE YÖNTEM

İlköğretim 2. kademedede 2006–2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları, kazanımları, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin uygulanabilirlik düzeyi alanda uygulamayı yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ve demografik değişkenleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla planlanan araştırmanın gereç ve yöntem bölümünde araştırmada kullanılan evren ve örneklem, verilerin toplanmasıyla ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

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). İlköğretim 2. kademe 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.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Gölbaşı, Kazan, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın evren ve örnekleminin belirlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Bölümünden 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Gölbaşı, Kazan, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sayısı 09.02.2009 / 12247 tarih ve sayılı yazı ile alınmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini 615 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Gölbaşı, Kazan, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan tesadüfi örneklem yöntemiyle ulaşılan 248 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. 1500 eleman büyüklüğündeki bir evren 306 elemanla temsil edilebilmektedir (Gay ve Airasion, 2000). Buradan hareketle çalışmanın evreni temsil ettiği söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Tekniği

İlköğretim 2. kademe 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.

Bu çalışmada Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin “Öğretmen Anket Formu” Şirin ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirliliği teyit edilmiş olmasına rağmen bu araştırma için tekrar geçerlik ve güvenirliliği denenmiştir. İlk aşamada Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 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 araştırmacı tarafından açık uçlu soruları da içeren 51 maddelik “Öğretmen Anket Formu” ölçeği 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 İlköğretim 2. kademe Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin programın genel amaçları, kazanımları, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik beden eğitimi öğretmenleri görüşleri ölçeği 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.

Araştırmada, ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçme araçları için güvenilirlik düzeyi 0.70 olarak kabul edilmekle birlikte $0.60 < \alpha < 0.80$ özellikle sosyal bilimler için oldukça güvenilir bir düzey olarak kabul görmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları 0.82 ile 0.94 arasında bulunmuştur. Buna göre tüm ölçeğin ve ölçeğe ait alt boyutların her birinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada geçerlik hesaplamada görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği üzerinde durulmuştur. Görünüş geçerliği ve kapsam geçerliğini sağlamak için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanları, alan (beden eğitimi) uzmanları ile koordinatör ve formatör beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonrası 39 maddenin faktör yük değerlerinin 0.814 ile 0.350 arasında, her bir maddeye ilişkin açıklanan ortak faktör varyans miktarının ise 0.733 ile 0.486 arasında değiştiği bulunmuştur. Tek

faktör toplam varyansın % 36.45'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyans toplamı ise % 61.07'dir. Bu sonuçlara dayalı olarak 4 alt boyuta sahip ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesi söylenebilir.

Anketin ön uygulamasına geçilmeden önce Ankara Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 14.01.2009 / 4213 tarih ve sayı ile gerekli izinler alınmıştır. Uygulama beden eğitimi öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen veriler tanımlayıcı istatistik (frekans-yüzde-ortalama-standart sapma), Levene's Testi, Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi, Bağımsız Gruplarda T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve LSD testi kullanılarak çözümlenmiştir. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Normallik varsayımını değerlendirmek için sıklıkla kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi araştırmamızdan elde edilen verilere uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z=1.357$; $p>0.05$). Varyans analizinin temel varsayımı olan varyansların homojen olup-olmadığına karar vermek için Levene's Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda tüm ölçek ve her bir alt boyut için varyansların homojen olduğu ve özellikle varyans analizinden elde edilecek sonuçların sağlıklı olacağı söylenebilir ($Z_{Kıdem}=1.808$, $p>0.05$; $Z_{SınıfMevcudu}=0.770$, $p>0.05$; $Z_{Donanım}=1.173$, $p>0.05$; $Z_{Hizmetçi}=0.299$, $p>0.05$).

Anket formundaki maddelerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi için belirlenen dereceler ve sayısal değerler esas alınarak elde edilen aritmetik ortalama değerleri; Hiç: 1.00–1.74, Az: 1.75–2.49, Kısmen: 2.50–3.24 ve Tamamen: 3.25–4.00 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre her bir madde için hesaplanan aritmetik ortalamalar değerlendirilerek, yeni Beden Eğitimi Öğretimi Programı'nın belirlenen alt boyutlarına uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerindeki genel kanı belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin Cinsiyet, Kıdem, Sınıf Mevcudu, İnternet Kullanımına Ait Demografik Bilgiler

| Demografik Özellikler | | f | % | Toplam |
|--|-----------------------|-----|------|--------|
| Cinsiyet | <i>KADIN</i> | 102 | 41.1 | 248 |
| | <i>ERKEK</i> | 146 | 58.9 | |
| Öğretmenlikteki kıdeminiz | <i>1-5 Yıl</i> | 36 | 14.5 | 248 |
| | <i>6-10 Yıl</i> | 59 | 23.8 | |
| | <i>11-15 Yıl</i> | 81 | 32.7 | |
| | <i>16-20 Yıl</i> | 30 | 12.1 | |
| | <i>20 Yılda Fazla</i> | 42 | 16.9 | |
| Okulunuzdaki sınıfların ortalama mevcudu | <i>20 ve Daha Az</i> | 9 | 3.6 | 248 |
| | <i>21-25 Arası</i> | 39 | 15.7 | |
| | <i>26-30 Arası</i> | 55 | 22.2 | |
| | <i>31-35 Arası</i> | 71 | 28.6 | |
| | <i>36 ve Üzeri</i> | 74 | 29.8 | |
| Okulda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz? | <i>Tamamen</i> | 82 | 33.1 | 248 |
| | <i>Kısmen</i> | 109 | 44.0 | |
| | <i>Az</i> | 46 | 18.5 | |
| | <i>Hiç</i> | 11 | 4.4 | |

Çizelge 3.1. incelendiğinde araştırma grubunun, % 58.9'unu erkek beden eğitimi öğretmenleri ve % 41.1'ini kadın beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma grubunun öğretmenlikteki kıdem yılı incelendiğinde, 11–15 yıl arası % 32.7, 6–10 yıl arası % 23.8, 20 yıldan fazla %16.9, 1–5 yıl arası % 14.5, 16–20 yıl arası %12.1 olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde, 36 ve üzeri sınıf mevcudu % 29.8, 31–35 arası sınıf mevcudu % 28.6, 26–30 arası sınıf mevcudu % 22.7, 21–25 arası sınıf mevcudu % 15.7, 20 ve daha az sınıf mevcudu % 3.6 olarak görülmektedir.

“Okulda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin % 44.0'ı “*Kısmen*” seçeneğini işaretlerken % 33.1'i “*Tamamen*”, % 18.5'i “*Az*” ve % 4.4'ü “*Hiç*” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Çizelge 3.2. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin İnternet Kullanımı, Spor Salonu, Donanım, Hizmetiçi Eğitime Ait Demografik Bilgiler

| Demografik Özellikler | | f | % | Toplam |
|--|------------------------------|-----|------|--------|
| Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor? | <i>Tamamen</i> | 48 | 19.4 | 248 |
| | <i>Kısmen</i> | 114 | 46.0 | |
| | <i>Az</i> | 61 | 24.6 | |
| | <i>Hiç</i> | 25 | 10.1 | |
| Okulunuzda spor salonu var mı? | <i>Evet</i> | 56 | 22.6 | 248 |
| | <i>Hayır</i> | 192 | 77.4 | |
| Okulunuzda yeni programı uygulamanız açısından donanım yeterli mi? | <i>Evet</i> | 98 | 39.5 | 248 |
| | <i>Kısmen</i> | 104 | 41.9 | |
| | <i>Hayır</i> | 46 | 18.5 | |
| Uygulamakta olduğunuz yeni program ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı? | <i>Evet</i> | 48 | 19.4 | 248 |
| | <i>Katıldım Ama Yetersiz</i> | 105 | 42.3 | |
| | <i>Hayır</i> | 95 | 38.3 | |

Çizelge 3.2. incelendiğinde, “Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin % 46.0’ı “*Kısmen*” seçeneğini işaretlerken % 24.6.1’i “*Az*”, % 19.4’i “*Tamamen*” ve % 10.1’i “*Hiç*” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

“Okulunuzda spor salonu var mı?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin % 77.4’ü “*Hayır*”, % 22.6’sı “*Evet*” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

“Okulunuzda yeni programı uygulamanız açısından donanım yeterli mi?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin % 41.9’u “*Kısmen*” seçeneğini işaretlerken % 39.5’i “*Evet*” ve % 18.5’i “*Hayır*” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

“Uygulamakta olduğunuz yeni program ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin % 42.3’ü “*Katıldım ama yetersiz*” seçeneğini işaretlerken % 38.3’ü “*Hayır*” ve % 19.4’ü “*Evet*” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Çizelge 3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Beden Eğitimi Programının Genel Amaçları” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

| Anket Maddeleri | Cevap Seçenekleri | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------|------|--------|------|-----|------|-----|-----|-------------|
| | Tamamen | | Kısmen | | Az | | Hiç | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| Genel amaçlar, ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir? | 29 | 11.7 | 162 | 65.3 | 51 | 20.6 | 6 | 2.4 | 2.86 |
| Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır? | 23 | 9.3 | 154 | 62.1 | 62 | 25.0 | 9 | 3.6 | 2.77 |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor? | 25 | 10.1 | 105 | 42.3 | 101 | 40.7 | 17 | 6.9 | 2.56 |
| Öğrenme alanlarının (hareket bilgi ve becerileri; etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur? | 34 | 13.7 | 136 | 54.8 | 70 | 28.2 | 8 | 3.2 | 2.79 |
| Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde uygundur? | 28 | 11.3 | 132 | 53.2 | 81 | 32.7 | 7 | 2.8 | 2.73 |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin genel amaçlarıyla ne ölçüde örtüşmektedir? | 39 | 15.7 | 135 | 54.4 | 68 | 27.4 | 6 | 2.4 | 2.83 |
| Boyut Ortalaması | | | | | | | | | 2.75 |

Çizelge 3.3’de verilen “Genel amaçlar, ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin % 65.3’ü “*Kısmen*” seçeneğini işaretlerken % 20.6’sı “*Az*”, % 11.7’si “*Tamamen*” ve % 2.4’ü ise “*Hiç*” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 2.86$ (*Kısmen*) düzeyinde gerçekleşmiştir.

“Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır?” maddesine göre, öğretmenlerin % 62.1’i “*Kısmen*”, % 25’i “*Az*”, % 9.3’ü “*Tamamen*” tutarlı olduğunu ve % 3.6’sı ise “*Hiç*” tutarlı olmadığını belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenlerinin programın genel amaçlarının, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla tutarlı olduğu fikrini “*Kısmen*” ($\bar{X} = 2.77$) düzeyinde taşıdıkları söylenebilir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine göre, öğretmenlerin % 42.3’ü diğer derslerle ilişkilendirmelere “*Kısmen*” olanak sağladığını, % 40.7’si “*Az*” ve % 10.1’i “*Tamamen*” olanak sağladığını, % 6.9’u ise “*Hiç*” olanak sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 2.56$ (*Kısmen*) düzeyinde gerçekleşmiştir.

“Öğrenme alanlarının (hareket bilgi ve becerileri; etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur?” maddesine göre, öğretmenlerin % 54.8’i

yeni beden eğitimi öğretim programındaki öğrenme alanlarının işleniş sırasının “*Kısmen*”, % 28.2’si “*Az*”, 13.7’si “*Tamamen*” uygun olduğunu, % 3.2’si ise “*Hiç*” uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel ortalama $\bar{X} = 2.79$ (*Kısmen*) düzeyinde gerçekleşmiştir.

“Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde uygundur?” maddesine göre, öğretmenlerin % 53.2’si öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımını “*Kısmen*” uygun olduğu, % 32.7’si “*Az*”, % 11.3’ü “*Tamamen*” uygun olduğunu, % 2.8’i ise “*Hiç*” uygun olmadığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin genel amaçlarıyla ne ölçüde örtüşmektedir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 54.4’ü öğrenme alanlarının beden eğitimi dersinin genel amaçlarıyla “*Kısmen*”, % 27.4’ü “*Az*”, % 15.7’si ise “*Tamamen*” örtüşüğünü, % 2.4’ü ise “*Hiç*” örtüşmediğini beyan etmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi öğretim programının “genel amaçlarının” uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 2.75$ olup, “*Kısmen*” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 3.4. Beden Eğitimi Programının Genel Amaçları Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler

| Soru 3: Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor? | | “Hiç” | | |
|--|------------------------------|-------|------|--------|
| | | f | % | Toplam |
| Cinsiyet | <i>Kadın</i> | 7 | 41.2 | 17 |
| | <i>Erkek</i> | 10 | 58.8 | |
| Kıdem | <i>1-5 Yıl</i> | 3 | 17.6 | 17 |
| | <i>6-10 Yıl</i> | 2 | 11.8 | |
| | <i>11-15 Yıl</i> | 7 | 41.2 | |
| | <i>16-20 Yıl</i> | 2 | 11.8 | |
| | <i>20 Yıldan Fazla</i> | 3 | 17.6 | |
| Sınıf Mevcudu | <i>20 ve Daha Az</i> | 1 | 5.9 | 17 |
| | <i>21-25 Arası</i> | - | - | |
| | <i>26-30 Arası</i> | 4 | 23.5 | |
| | <i>31-35 Arası</i> | 4 | 23.5 | |
| | <i>36 ve Üzeri</i> | 8 | 47.1 | |
| Spor Salonu | <i>Evet</i> | 5 | 29.4 | 17 |
| | <i>Hayır</i> | 12 | 70.6 | |
| Hizmetiçi Eğitim | <i>Evet</i> | - | - | 17 |
| | <i>Katıldım Ama Yetersiz</i> | 10 | 58.8 | |
| | <i>Hayır</i> | 7 | 41.2 | |

Çizelge 3.4’de “Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinden 10’u (% 58.8) erkek, 7’si (%41.2) kadındır.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılı incelendiğinde 7’si (% 41.2) 11–15 yıl arası, 3’ü (% 17.6) 1–5 yıl arası, 3’ü (%17.6) 20 yıldan fazla, 2’si (% 11.8) 6–10 yıl arası, 2’si (% 11.8) 16–20 yıl arası olarak görülmektedir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde 8’i (% 47.1) 36 ve üzeri, 4’ü (% 23.5) 31–35 arası, 4’ü (% 23.5) 26–30 arası, 1’i (% 5.9) 20 ve daha az olarak görülmektedir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonuna göre bakıldığında 12’si (% 70.6) “Hayır” işaretleyenler, 5’i (% 29.4) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim durumlarına göre incelendiğinde, 10’u (% 58.8) “Katıldım ama yetersiz” işaretleyenler, 7’si (% 41.2) “Hayır” işaretleyenler olarak görülmektedir.

Çizelge 3.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki “Kazanımlar” Alt boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

| Anket Maddeleri | Cevap Seçenekleri | | | | | | | | \bar{X} |
|--|-------------------|------|--------|------|-----|------|-----|-----|-----------|
| | Tamamen | | Kısmen | | Az | | Hiç | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur? | 27 | 10.9 | 143 | 57.7 | 70 | 28.2 | 8 | 3.2 | 2.76 |
| Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir? | 21 | 8.5 | 104 | 41.9 | 104 | 41.9 | 19 | 7.7 | 2.51 |
| Kazanımlar programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri (spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? | 30 | 12.1 | 122 | 49.2 | 86 | 34.7 | 10 | 4.9 | 2.69 |
| Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik; Atatürk ve ulusal bayramlar; spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? | 30 | 12.1 | 121 | 48.8 | 78 | 31.5 | 19 | 7.7 | 2.65 |
| Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır? | 28 | 11.3 | 142 | 57.3 | 68 | 27.4 | 10 | 4.0 | 2.76 |
| Kazanımlar programda öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? (eleştirisel 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 ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve koruma sağlama) | 27 | 10.9 | 140 | 56.5 | 71 | 29.6 | 10 | 4.0 | 2.74 |
| Boyut Ortalaması | | | | | | | | | 2.68 |

Çizelge 3.5’de verilen “Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur?” maddesine göre, öğretmenlerin % 68.6’sı toplamda “Kısmen” ve “Tamamen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 28.2’si “Az”, % 3.2’si ise “Hiç” seçeneğini işaretlemişlerdir.

“Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 83.8’i toplamda “*Kısmen*” ve “*Az*” seçeneğini, % 85’i “*Tamamen*” ve % 7.7’si de “*Hiç*” seçeneğini tercih etmişlerdir.

“Kazanımlar programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri (spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 49.2’si kazanımların programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri “*Kısmen*” kazandırabilecek nitelikte olduğunu, % 34.7’sinin “*Az*”, % 12.1’inin ise “*Tamamen*” kazandırabileceğini düşündükleri, % 4.9’unun ise “*Hiç*” kazandıramayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 48.2’sinin kazanımların programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam alışkanlığını “*Kısmen*”, % 31.5’inin “*Az*”, % 12.1’inin “*Tamamen*” kazandırabilecek nitelikte olduğunu, % 7.7’sinin ise “*Hiç*” kazandırmayacağını düşündükleri belirlenmiştir.

“Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır?” maddesine göre, öğretmenlerin % 57.3’lük bir oranı kazanımların birbirleriyle “*Kısmen*”, % 27.4’lük bir oranı “*Az*”, % 11.3’lük bir oranı “*Tamamen*” tutarlı olduğunu, % 4’lük bir oranı ise “*Hiç*” tutarlı olmadığını düşünmektedir.

“Kazanımlar programda öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir (eleştirisel 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 ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve koruma sağlama)?” maddesine göre, öğretmenlerin % 56.5’lik bir kısmı kazanımların programda öngörülen değerler ve tutumları “*Kısmen*”, % 29.6’lık bir kısmı “*Az*”, % 10.9’luk bir kısmı ise “*Tamamen*” kazandırabileceğini, % 4’lük bir kısmı da “*Hiç*” kazandıramayacağını düşünmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi öğretim programının “kazanımlarının” uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 2.68$ olup, “*Kısmen*” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 3.6. Kazanımlar Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler

| Soru 10: Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik; Atatürk ve ulusal bayramlar; spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? | | “Hiç” | | |
|--|------------------------------|-------|------|--------|
| | | f | % | Toplam |
| Cinsiyet | <i>Kadın</i> | 6 | 31.6 | 19 |
| | <i>Erkek</i> | 13 | 68.4 | |
| Kıdem | <i>1-5 Yıl</i> | 5 | 26.3 | 19 |
| | <i>6-10 Yıl</i> | 4 | 21.1 | |
| | <i>11-15 Yıl</i> | 7 | 36.8 | |
| | <i>16-20 Yıl</i> | 3 | 15.8 | |
| | <i>20 Yıldan Fazla</i> | - | - | |
| Sınıf Mevcudu | <i>20 ve Daha Az</i> | 1 | 5.3 | 19 |
| | <i>21-25 Arası</i> | 2 | 10.5 | |
| | <i>26-30 Arası</i> | 5 | 26.3 | |
| | <i>31-35 Arası</i> | 5 | 26.3 | |
| | <i>36 ve Üzeri</i> | 6 | 31.6 | |
| Spor Salonu | <i>Evet</i> | 4 | 21.1 | 19 |
| | <i>Hayır</i> | 15 | 78.9 | |
| Hizmetiçi Eğitim | <i>Evet</i> | 1 | 5.3 | 19 |
| | <i>Katıldım Ama Yetersiz</i> | 8 | 42.1 | |
| | <i>Hayır</i> | 10 | 52.6 | |

Çizelge 3.6’da “Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinden 13’ü (% 68.4) erkek, 6’sı (% 31.6) kadındır.

“Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılı incelendiğinde 7’si (% 36.8) 11–15 yıl arası, 5’i (% 26.3) 1–5 yıl arası, 4’ü (% 21.1) 6–10 yıl arası, 3’ü (% 15.8) 16–20 yıl arası olarak görülmektedir.

“Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde 6’sı (% 31.6) 36 ve üzeri, 5’i (% 26.3) 31–35 arası, 5’i (% 26.3) 26–30 arası, 2’si (% 10.5) 21–25 arası, 1’i (% 5.3) 20 ve daha az olarak görülmektedir.

“Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonuna göre bakıldığında 15’i (% 78.9) “Hayır” işaretleyenler, 4’ü (% 21.1) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

“Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar; spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim durumlarına göre incelendiğinde, 10’u (% 52.6) “Hayır” işaretleyenler, 8’i (% 42.1) “Katıldım ama yetersiz” ve 1’i (% 5.3) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

Çizelge 3.7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki“Öğrenme-Öğretme Süreci” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

| Anket Maddeleri | Cevap Seçenekleri | | | | | | | | \bar{X} | |
|--|-------------------|------|--------|------|-----|------|-----|------|-----------|------|
| | Tamamen | | Kısmen | | Az | | Hiç | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz? | 25 | 10.1 | 132 | 53.2 | 79 | 31.9 | 12 | 4.8 | 2.69 | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir? | 17 | 6.9 | 117 | 47.2 | 90 | 36.3 | 24 | 9.7 | 2.51 | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir? | 29 | 11.7 | 115 | 46.4 | 90 | 36.3 | 14 | 5.6 | 2.64 | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir? | 28 | 11.3 | 137 | 55.2 | 71 | 28.6 | 12 | 4.8 | 2.73 | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir? | 29 | 11.7 | 105 | 42.3 | 102 | 41.1 | 12 | 4.8 | 2.61 | |
| Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir? | 24 | 9.7 | 123 | 49.6 | 88 | 35.5 | 13 | 5.2 | 2.64 | |
| Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir? | 17 | 6.9 | 130 | 52.4 | 88 | 35.5 | 13 | 5.2 | 2.61 | |
| Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir? | 21 | 8.5 | 118 | 47.6 | 94 | 37.9 | 15 | 6.0 | 2.58 | |
| Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir? | 17 | 6.9 | 106 | 42.7 | 98 | 39.5 | 27 | 10.9 | 2.46 | |
| Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir? | 13 | 5.2 | 51 | 20.6 | 54 | 21.8 | 130 | 52.4 | 1.79 | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir? | 20 | 8.1 | 101 | 40.7 | 96 | 38.7 | 31 | 12.5 | 2.44 | |
| Boyut Ortalaması | | | | | | | | | | 2.51 |

Çizelge 3.7’de verilen “Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?” sorusuna göre, öğretmenlerin % 53.2’si beden eğitimi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında “*Kısmen*”, % 31.9’u “*Az*” % 10.1’i ise “*Tamamen*” yeterli bulmakta, % 4.8’i ise “*Hiç*” yeterli bulmamaktadır.

“Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir?” sorusuna göre, öğretmenlerin % 47.2’si “*Kısmen*”, % 36.3’ü “*Az*”, % 6.9’u ise “*Tamamen*” yeterli olduğunu düşünmekte, % 9.7’si ise “*Hiç*” yeterli bulmamaktadır.

“Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir?” sorusuna öğretmenlerin toplamda % 82.7’si “*Kısmen*” ve “*Az*” seçeneğini, % 11.7’si “*Tamamen*” ve % 5.6’sı ise “*Hiç*” seçeneğini işaretlemişlerdir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir?” sorusunda öğretmenlerin % 55.2’si “*Kısmen*”, % 28.6’sı “*Az*”, % 11.3’ü “*Tamamen*” ve % 4.8’i de “*Hiç*” görüşündedir.

“Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir?” maddesine öğretmenlerin toplamda % 83.4’lük bir oranı “*Kısmen*” ve “*Az*” cevabını verirken, % 11.7’si “*Tamamen*” ve % 4.8’i de “*Hiç*” cevabını vermiştir.

“Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 49.6’sı kazanımların sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya “*Kısmen*” yeterli olduğu şeklinde görüş belirtirken % 35.5’i “*Az*” yeterli olduğunu, % 9.7’si “*Tamamen*” yeterli olduğunu ve % 5.2’si de “*Hiç*” yeterli olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

“Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 52.4’ünün kazanımların, sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde “*Kısmen*” yeterli olduğunu, % 35.5’inin “*Az*”, % 6.9’unun “*Tamamen*” ve % 5.2’sinin “*Hiç*” fikrinde oldukları anlaşılmaktadır.

“Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 47.6’sının kazanımlarla bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya “*Kısmen*”, % 37.9’u “*Az*” yeterli olduğunu düşünürken, % 8.5’i “*Tamamen*” yeterli olduğunu ve % 6’sı da “*Hiç*” yeterli olmadığını düşünmektedir.

“Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir?” maddesine göre öğretmenlerin % 42.7’si kazanımların olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya “*Kısmen*” ve % 39.5’i “*Az*” yeterli olduğu

görüştüğüdür. % 10.9 ‘u “*Hiç*” yeterli olmadığı ve % 6.9’u “*Tamamen*” yeterli olduğunu düşünmektedir.

“Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” sorusuna öğretmenlerin % 52.4’ü “*Hiç*”, % 21.8’i “*Az*”, % 20.6’sı “*Kısmen*” ve % 5.2’si de “*Tamamen*” cevabını vermişlerdir. “*Hiç*” ve “*Az*” seçeneklerinin toplamda % 74.2’lik bir dilimi kapsamı oldukça dikkat çekicidir.

“Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir?” maddesinde öğretmenlerin % 40.7’sinin beden eğitimi dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beden eğitimi derslerinde “*Kısmen*” uygulanabileceği görüşünde, % 38.7’sinin “*Az*” ve % 8.1’inin de “*Tamamen*” uygulanabileceği görüşünde olduğu; % 12.5’inin ise “*Hiç*” uygulanamayacağı görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi öğretim programının “öğretme-öğrenme sürecindeki” uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüş ortalaması $\bar{X} = 2.51$ olup, “*Kısmen*” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 3.8. Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler

| Soru 22: Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir? | | “Hiç” | | |
|---|------------------------------|-------|------|--------|
| | | f | % | Toplam |
| Cinsiyet | <i>Kadın</i> | 59 | 45.4 | 130 |
| | <i>Erkek</i> | 71 | 54.6 | |
| Kıdem | <i>1-5 Yıl</i> | 17 | 13.1 | 130 |
| | <i>6-10 Yıl</i> | 26 | 20.0 | |
| | <i>11-15 Yıl</i> | 50 | 38.5 | |
| | <i>16-20 Yıl</i> | 18 | 13.8 | |
| | <i>20 Yıldan Fazla</i> | 19 | 14.6 | |
| Sınıf Mevcudu | <i>20 ve Daha Az</i> | 5 | 3.8 | 130 |
| | <i>21-25 Arası</i> | 21 | 16.2 | |
| | <i>26-30 Arası</i> | 31 | 23.8 | |
| | <i>31-35 Arası</i> | 27 | 20.8 | |
| | <i>36 ve Üzeri</i> | 46 | 35.4 | |
| Spor Salonu | <i>Evet</i> | 29 | 22.3 | 130 |
| | <i>Hayır</i> | 101 | 77.7 | |
| Hizmetiçi Eğitim | <i>Evet</i> | 26 | 20.0 | 130 |
| | <i>Katıldım Ama Yetersiz</i> | 57 | 43.8 | |
| | <i>Hayır</i> | 47 | 36.2 | |

Çizelge 3.8’de “Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinden 71’i (% 54.6) erkek, 59’u (% 45.4) kadındır.

“Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılı incelendiğinde 50’si (% 38.5) 11–15 yıl arası, 26’sı (% 20.0) 6–10 yıl arası, 19’u (% 14.6) 20 yıldan fazla, 18’i (%13.8) 16–20 yıl arası, 17’si (% 13.1) 1–5 yıl arası olarak görülmektedir.

“Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde 46’sı (% 35.4) 36 ve üzeri, 31’i (% 23.8) 26–30 arası, 27’si (% 20.8) 31–35 arası, 21’i (% 16.2) 21–25 arası, 5’i (% 3.8) 20 ve daha az olarak görülmektedir.

“Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonuna göre bakıldığında 101’i (% 77.7) “Hayır” işaretleyenler, 29’u (% 22.3) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

“Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim durumlarına göre incelendiğinde, 57’si (% 43.8) “Katıldım ama yetersiz” işaretleyenler, 47’si (% 36.2) “Hayır” ve 26’sı (%20.0) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

Çizelge 3.9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki “Ölçme ve Değerlendirme” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

| Anket Maddeleri | Cevap Seçenekleri | | | | | | | | \bar{X} |
|---|-------------------|------|--------|------|-----|------|-----|------|-----------|
| | Tamamen | | Kısmen | | Az | | Hiç | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir? | 28 | 11.3 | 110 | 44.4 | 86 | 34.7 | 24 | 9.7 | 2.57 |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir? | 22 | 8.9 | 114 | 46.0 | 101 | 40.7 | 11 | 4.4 | 2.59 |
| Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır? | 30 | 12.1 | 111 | 44.8 | 97 | 39.1 | 10 | 4.0 | 2.65 |
| “Öz Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 31 | 12.5 | 107 | 43.1 | 81 | 32.7 | 29 | 11.7 | 2.56 |
| “Akran Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 33 | 13.3 | 105 | 42.3 | 76 | 30.6 | 34 | 13.7 | 2.55 |
| “Grup Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 40 | 16.1 | 107 | 43.1 | 73 | 29.4 | 28 | 11.3 | 2.64 |
| “Gözlem Formları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 34 | 13.7 | 93 | 37.5 | 88 | 35.5 | 33 | 13.3 | 2.52 |
| “Kontrol Listeleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 37 | 14.9 | 95 | 38.3 | 79 | 31.9 | 37 | 14.9 | 2.53 |
| “Dereceli Puanlama Anahtarları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 31 | 12.5 | 93 | 37.5 | 85 | 34.3 | 39 | 15.7 | 2.47 |
| “Proje ve Performans Görevleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 68 | 27.4 | 101 | 40.7 | 61 | 24.6 | 18 | 7.3 | 2.88 |
| “Öğrenci Ürün dosyaları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 27 | 10.9 | 91 | 36.7 | 82 | 33.1 | 48 | 19.4 | 2.39 |
| “Fiziksel uygunluk Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 29 | 11.7 | 99 | 39.9 | 73 | 29.4 | 47 | 19.0 | 2.44 |
| “Beceri Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 27 | 10.9 | 107 | 43.1 | 74 | 29.8 | 40 | 16.1 | 2.49 |
| “Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 12 | 4.8 | 68 | 27.4 | 87 | 35.1 | 81 | 32.7 | 2.04 |
| “Tutum ölçeği” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 11 | 4.4 | 78 | 31.5 | 96 | 38.7 | 63 | 25.4 | 2.15 |
| “Kısa cevaplı sorular” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | 19 | 7.7 | 92 | 37.1 | 83 | 33.5 | 54 | 21.8 | 2.31 |
| Boyut Ortalaması | | | | | | | | | 2.48 |

Çizelge 3.9’da verilen “Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir?” maddesine göre, öğretmenlerin % 44.4’ü ölçme ve değerlendirmede öğretim programının “Kısmen” rehberlik ettiğini, % 34.7’si “Az” , % 11.3’ü “Tamamen” rehberlik ettiğini, % 9.7’si ise “Hiç” rehberlik etmediğini düşünmektedir.

“Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir?” maddesine göre, öğretmenlerin

% 46'lık bir oranı “Kısmen”, % 40.7'lik bir oranı “Az”, % 8.9'luk bir oranı “Tamamen” ve % 4.4'lük bir oranı da “Hiç” seçeneğini tercih etmişlerdir.

“Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır?” sorusunda öğretmenlerin % 44.8'i “Kısmen”, % 39.1'i “Az”, % 12.1'i “Tamamen” ve % 4'ü de “Hiç” seçeneğini tercih etmişlerdir.

“Öz Değerlendirme ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin % 43.1'i “Kısmen”, % 32.7'si “Az”, % 12.5'i “Tamamen” ve % 11.7'si “Hiç” cevabını vermiştir.

“Akran Değerlendirme ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin % 42.3'ü “Kısmen”, % 30.6'sı “Az”, % 13.3'ü “Tamamen” ve % 13.7'si de “Hiç” cevabını vermiştir.

Çizelge 3.4'teki diğer maddeler incelendiğinde “Grup Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 43.1'lik oran ile “Kısmen”; “Gözlem Formları” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sırasıyla % 37.5 ve % 35.5'lik oranlarla “Kısmen” ve “Az”; “Kontrol Listeleri” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 38.3'lük bir oranla “Kısmen”; “Dereceli Puanlama Anahtarları” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 37.5'lik bir oranla “Kısmen”; “Proje ve Performans Görevleri” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 40.7'lik bir oranla “Kısmen”; “Öğrenci Ürün Dosyaları” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sırasıyla % 36.7 ve % 33.1'lik oranlarla “Kısmen” ve “Az”; “Fiziksel Uygunluk Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 39.9'luk bir oranla “Kısmen”; “Beceri Testleri” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 43.1'lik bir oranla “Kısmen”; “Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak yüzde sırasıyla % 35.1 ve % 32.7'lik oranlarla “Az” ve “Hiç”; “Tutum Ölçeği” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 38.7'lik bir oranla “Az” ve “Kısa Cevaplı Sorular” ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak % 37.1'lik bir oranla “Az” seçenekleri başta yer almaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” açısından uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalaması $\bar{X} = 2.48$ olup, “Az” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 3.10. Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutunda “Hiç” Seçeneğinin En Fazla İşaretlendiği Soruya İlişkin Bazı Demografik Değişkenler

| Soru 37: “Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | | “Hiç” | | |
|--|------------------------------|-------|------|--------|
| | | f | % | Toplam |
| Cinsiyet | <i>Kadın</i> | 39 | 48.1 | 81 |
| | <i>Erkek</i> | 42 | 51.9 | |
| Kıdem | <i>1-5 Yıl</i> | 11 | 13.6 | 81 |
| | <i>6-10 Yıl</i> | 18 | 22.2 | |
| | <i>11-15 Yıl</i> | 27 | 33.3 | |
| | <i>16-20 Yıl</i> | 10 | 12.3 | |
| | <i>20 Yıldan Fazla</i> | 15 | 18.5 | |
| Sınıf Mevcudu | <i>20 ve Daha Az</i> | 2 | 2.5 | 81 |
| | <i>21-25 Arası</i> | 10 | 12.3 | |
| | <i>26-30 Arası</i> | 20 | 24.7 | |
| | <i>31-35 Arası</i> | 18 | 22.2 | |
| | <i>36 ve Üzeri</i> | 31 | 38.3 | |
| Spor Salonu | <i>Evet</i> | 21 | 25.9 | 81 |
| | <i>Hayır</i> | 60 | 74.1 | |
| Hizmetiçi Eğitim | <i>Evet</i> | 18 | 22.2 | 81 |
| | <i>Katıldım Ama Yetersiz</i> | 35 | 43.2 | |
| | <i>Hayır</i> | 28 | 34.6 | |

Çizelge 3.10’da “Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinden 42’si (% 51.9) erkek, 39’u (% 48.1) kadındır.

“Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılı incelendiğinde 27’si (% 33.3) 11–15 yıl arası, 18’i (% 22.2) 6–10 yıl arası, 15’i (% 18.5) 20 yıldan fazla, 11’i (% 13.6) 1–5 yıl arası, 10’u (%12.3) 16–20 yıl arası olarak görülmektedir.

“Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki sınıfların ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde 31’i (% 38.3) 36 ve üzeri, 20’si (% 24.7) 26–30 arası, 18’i (% 22.2) 31–35 arası, 10’u (% 12.3) 21–25 arası, 2’si (% 2.5) 20 ve daha az olarak görülmektedir.

“Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonuna göre bakıldığında 60’ı (%

74.1) “Hayır” işaretleyenler, 21’i (% 25.9) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

“Çoktan Seçmeli Test” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine ilişkin dağılım incelendiğinde, “Hiç” seçeneğini işaretleyen beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim durumlarına göre incelendiğinde, 35’i (% 43.2) “Katıldım ama yetersiz” işaretleyenler, 28’i (% 34.6) “Hayır” ve 18’i (%22.2) “Evet” işaretleyenler olarak görülmektedir.

Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı’nın değerlendirilmesine ilişkin programın genel amaçları, kazanımları, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik beden eğitimi öğretmenleri görüşleri ölçeği için, ölçeğin tümünden ve her bir alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında; cinsiyete, okulda spor salonu bulunup-bulunmama durumuna, öğretmenlerin kıdem yıllarına, okuldaki ortalama sınıf mevcuduna, okuldaki donanım yeterliliğine ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılım-katılmama durumlarına göre anlamlı bir farkın bulunup-bulunmadığını belirlemek de bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikler ve bulgular çizelgeler halinde aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.11’de beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları

| Puan | Cinsiyet | n | \bar{X} | SS | t | p |
|---------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Tüm Ölçek | Kadın | 102 | 2.52 | 0.517 | -1.258 | 0.210 |
| | Erkek | 146 | 2.59 | 0.443 | | |
| Genel Amaçlar | Kadın | 102 | 2.72 | 0.521 | -0.783 | 0.435 |
| | Erkek | 146 | 2.77 | 0.500 | | |
| Kazanımlar | Kadın | 102 | 2.68 | 0.586 | -0.013 | 0.989 |
| | Erkek | 146 | 2.68 | 0.521 | | |
| Öğrenme- Öğretme | Kadın | 102 | 2.49 | 0.558 | -0.697 | 0.486 |
| | Erkek | 146 | 2.53 | 0.486 | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | Kadın | 102 | 2.40 | 0.641 | -1.787 | 0.075 |
| | Erkek | 146 | 2.54 | 0.554 | | |

Tüm ölçekten ve genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamaların, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplarda t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(246)} = -1.258, p > 0.05$; $t_{(246)} = -0.783, p > 0.05$; $t_{(246)} = -0.013, p > 0.05$; $t_{(246)} = -0.697, p > 0.05$; $t_{(246)} = -1.787, p > 0.05$).

Çizelge 3.12’de beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında spor salonu bulunup-bulunmama değişkenine göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında spor salonu bulunup bulunmama değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

| Puan | Spor Salonu | n | \bar{X} | SS | t | p |
|------------------------|-------------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| Tüm Ölçek | Evet | 56 | 2.61 | 0.469 | 0.895 | 0.372 |
| | Hayır | 192 | 2.55 | 0.477 | | |
| Genel Amaçlar | Evet | 56 | 2.77 | 0.519 | 0.224 | 0.823 |
| | Hayır | 192 | 2.75 | 0.506 | | |
| Kazanımlar | Evet | 56 | 2.75 | 0.506 | 1.120 | 0.264 |
| | Hayır | 192 | 2.66 | 0.559 | | |
| Öğrenme-Öğretme | Evet | 56 | 2.57 | 0.479 | 0.886 | 0.377 |
| | Hayır | 192 | 2.50 | 0.527 | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | Evet | 56 | 2.54 | 0.580 | 0.759 | 0.449 |
| | Hayır | 192 | 2.47 | 0.598 | | |

Tüm ölçekten ve genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamaların, beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında spor salonu bulunup-bulunmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplarda t testi sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(246)} = 0.895, p > 0.05$; $t_{(246)} = 0.224, p > 0.05$; $t_{(246)} = 1.120, p > 0.05$; $t_{(246)} = 0.886, p > 0.05$; $t_{(246)} = 0.759, p > 0.05$).

Çizelge 3.13’de beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında kıdem yıllarına göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yılına göre ANOVA testi sonuçları

| Puan | Kıdem | n | \bar{X} | Ss | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------------|-----------------|-----|-----------|-------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------|-------|
| Tüm Ölçek | 1-5 yıl | 36 | 2.67 | 0.529 | 1.359 54.560 55.919 | 4 243 247 | 0.340 0.225 | 1.513 | 0.199 |
| | 6-10 yıl | 59 | 2.63 | 0.478 | | | | | |
| | 11-15 yıl | 81 | 2.52 | 0.451 | | | | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 2.43 | 0.580 | | | | | |
| | 20 yıldan fazla | 42 | 2.56 | 0.364 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.56 | 0.475 | | | | | |
| Genel Amaçlar | 1-5 yıl | 36 | 2.81 | 0.545 | 0.991 62.940 63.931 | 4 243 247 | 0.248 0.259 | 0.956 | 0.432 |
| | 6-10 yıl | 59 | 2.84 | 0.530 | | | | | |
| | 11-15 yıl | 81 | 2.69 | 0.502 | | | | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 2.69 | 0.593 | | | | | |
| | 20 yıldan fazla | 42 | 2.75 | 0.375 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.75 | 0.508 | | | | | |
| Kazanımlar | 1-5 yıl | 36 | 2.71 | 0.587 | 0.393 73.784 74.177 | 4 243 247 | 0.98 0.304 | 0.324 | 0.862 |
| | 6-10 yıl | 59 | 2.71 | 0.616 | | | | | |
| | 11-15 yıl | 81 | 2.68 | 0.482 | | | | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 2.58 | 0.664 | | | | | |
| | 20 yıldan fazla | 42 | 2.70 | .447 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.68 | 0.548 | | | | | |
| Öğrenme-Öğretme | 1-5 yıl | 36 | 2.58 | 0.624 | 0.719 65.253 65.973 | 4 243 247 | 0.180 0.269 | 0.670 | 0.611 |
| | 6-10 yıl | 59 | 2.56 | 0.512 | | | | | |
| | 11-15 yıl | 81 | 2.50 | 0.465 | | | | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 2.40 | 0.627 | | | | | |
| | 20 yıldan fazla | 42 | 2.50 | 0.432 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.51 | 0.516 | | | | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | 1-5 yıl | 36 | 2.66 | 0.552 | 3.053 84.105 87.158 | 4 243 247 | 0.763 0.346 | 2.205 | 0.199 |
| | 6-10 yıl | 59 | 2.58 | 0.590 | | | | | |
| | 11-15 yıl | 81 | 2.41 | 0.599 | | | | | |
| | 16-20 yıl | 30 | 2.30 | 0.709 | | | | | |
| | 20 yıldan fazla | 42 | 2.47 | 0.488 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.48 | 0.594 | | | | | |

Tüm ölçekten ve genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamaların, beden eğitimi öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda; elde edilen aritmetik

ortalamlar arasında kıdem yılı değişkenine göre belirlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(4-247)} = 1.513$; $p > 0.05$; $F_{(4-247)} = 0.956$; $p > 0.05$; $F_{(4-247)} = 0.324$; $p > 0.05$; $F_{(4-247)} = 0.670$; $p > 0.05$; $F_{(4-247)} = 2.205$; $p > 0.05$).

Çizelge 3.14'de beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki ortalama sınıf mevcutlarına göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.14. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki ortalama sınıf mevcutlarına göre ANOVA testi sonuçları

| Puan | Sınıf Mevcudu | n | \bar{X} | Ss | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------------|---------------|-----|-----------|-------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------|--------|
| Tüm Ölçek | 20 ve Daha Az | 9 | 2.83 | 0.535 | 2.388 53.530 55.919 | 4 243 247 | 0.597 0.220 | 2.710 | 0.031* |
| | 21-25 Arası | 39 | 2.71 | 0.425 | | | | | |
| | 26-30 Arası | 55 | 2.55 | 0.526 | | | | | |
| | 31-35 Arası | 71 | 2.58 | 0.447 | | | | | |
| | 36 ve Üzeri | 74 | 2.45 | 0.458 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.56 | 0.475 | | | | | |
| Genel Amaçlar | 20 ve Daha Az | 9 | 2.79 | 0.649 | 1.017 62.914 63.931 | 4 243 247 | 0.254 0.259 | 0.982 | 0.418 |
| | 21-25 Arası | 39 | 2.89 | 0.436 | | | | | |
| | 26-30 Arası | 55 | 2.76 | 0.598 | | | | | |
| | 31-35 Arası | 71 | 2.71 | 0.461 | | | | | |
| | 36 ve Üzeri | 74 | 2.71 | 0.496 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.75 | 0.508 | | | | | |
| Kazanımlar | 20 ve Daha Az | 9 | 3.01 | 0.603 | 1.849 72.328 74.177 | 4 243 247 | 0.462 0.298 | 1.553 | 0.188 |
| | 21-25 Arası | 39 | 2.79 | 0.468 | | | | | |
| | 26-30 Arası | 55 | 2.66 | 0.649 | | | | | |
| | 31-35 Arası | 71 | 2.66 | 0.525 | | | | | |
| | 36 ve Üzeri | 74 | 2.62 | 0.509 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.68 | 0.548 | | | | | |
| Öğrenme-Öğretme | 20 ve Daha Az | 9 | 2.82 | 0.551 | 1.675 64.298 65.973 | 4 243 247 | 0.419 0.265 | 1.582 | 0.180 |
| | 21-25 Arası | 39 | 2.56 | 0.504 | | | | | |
| | 26-30 Arası | 55 | 2.54 | 0.591 | | | | | |
| | 31-35 Arası | 71 | 2.53 | 0.477 | | | | | |
| | 36 ve Üzeri | 74 | 2.42 | 0.487 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.51 | 0.516 | | | | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | 20 ve Daha Az | 9 | 2.78 | 0.585 | 5.126 82.032 87.158 | 4 243 247 | 1.282 0.338 | 3.796 | 0.05* |
| | 21-25 Arası | 39 | 2.70 | 0.503 | | | | | |
| | 26-30 Arası | 55 | 2.43 | 0.610 | | | | | |
| | 31-35 Arası | 71 | 2.54 | 0.594 | | | | | |
| | 36 ve Üzeri | 74 | 2.32 | 0.582 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.48 | 0.594 | | | | | |

* $p < 0.05$

Çizelge 3.14. incelendiğinde, tüm ölçekten elde edilen aritmetik ortalamalar arasında ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre belirlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülecektir ($F_{(4-247)}= 2.710$; $p<0.05$). Ortaya çıkan farkın kaynağını araştırmak amacı ile gerçekleştirilen LSD Testi sonucunda, 20 ve daha az sınıf mevcudunu işaretleyen beden eğitimi öğretmenleri ile 36 ve üzeri sınıf mevcudunu işaretleyen beden eğitimi öğretmenleri arasında 20 ve daha az sınıf mevcudu lehine; 21–25 arası sınıf mevcudunu işaretleyen beden eğitimi öğretmenleri ile 36 ve üzeri sınıf mevcudunu işaretleyen beden eğitimi öğretmenleri arasında 21–25 arasını işaretleyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Benzer olarak ölçme ve değerlendirme alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında, ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(4-247)}= 3.796$; $p<0.05$). Yapılan LSD testi ölçme ve değerlendirme alt boyutunda; 20 ve daha az sınıf mevcudunu işaretleyen beden eğitimi öğretmenleri ile 36 ve üzeri sınıf mevcudunu işaretleyenler arasında 20 ve daha az işaretleyenler lehine; 21-25 arası ile 26-30 arasında 21-25 arası lehine; 31-35 arası ile 36 ve üzeri sınıf mevcudu arasında 31-35 arası lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir. Genel amaçlar, kazanımlar ve öğrenme-öğretme alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamalar arasında ortalama sınıf mevcuduna göre belirlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(4-247)}= 0.982$, $p>0.05$; $F_{(4-247)}= 1.553$; $p>0.05$; $F_{(4-247)}= 1.582$; $p>0.05$).

Çizelge 3.15’de beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki donanım yeterliliğine göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.15. Beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki donanım yeterliliğine göre ANOVA testi sonuçları

| Puan | Donanım Yeterliliği | n | \bar{X} | Ss | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------------|---------------------|-----|-----------|-------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------|-------|
| Tüm Ölçek | Evet | 98 | 2.63 | 0.444 | 1.144 54.775 55.919 | 2 245 247 | 0.572 0.224 | 2.558 | 0.080 |
| | Kismen | 104 | 2.56 | 0.535 | | | | | |
| | Hayır | 46 | 2.44 | 0.368 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.56 | 0.475 | | | | | |
| Genel Amaçlar | Evet | 98 | 2.80 | 0.480 | 0.644 63.287 63.931 | 2 245 247 | 0.322 0.258 | 1.247 | 0.289 |
| | Kismen | 104 | 2.75 | 0.551 | | | | | |
| | Hayır | 46 | 2.66 | 0.461 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.75 | 0.508 | | | | | |
| Kazanımlar | Evet | 98 | 2.71 | 0.533 | 0.444 73.733 74.177 | 2 245 247 | 0.222 0.301 | 0.738 | 0.479 |
| | Kismen | 104 | 2.69 | 0.569 | | | | | |
| | Hayır | 46 | 2.60 | 0.529 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.68 | 0.548 | | | | | |
| Öğrenme-Öğretme | Evet | 98 | 2.56 | 0.499 | 1.291 64.681 65.973 | 2 245 247 | 0.646 0.264 | 2.446 | 0.089 |
| | Kismen | 104 | 2.54 | 0.570 | | | | | |
| | Hayır | 46 | 2.36 | 0.391 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.51 | 0.516 | | | | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | Evet | 98 | 2.58 | 0.576 | 1.931 85.227 87.158 | 2 245 247 | 0.966 0.348 | 2.776 | 0.064 |
| | Kismen | 104 | 2.45 | 0.641 | | | | | |
| | Hayır | 46 | 2.35 | 0.484 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.48 | 0.594 | | | | | |

Çizelge 3.15’e göre, tüm ölçekten ve genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamaların, beden eğitimi öğretmenlerinin okullarındaki donanım yeterliliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda, elde edilen aritmetik ortalamalar arasında donanım yeterliliğine göre belirlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-247)} = 2.558$; $p > 0.05$; $F_{(2-247)} = 1.247$; $p > 0.05$; $F_{(2-247)} = 0.738$; $p > 0.05$; $F_{(2-247)} = 2.446$; $p > 0.05$; $F_{(2-247)} = 2.776$; $p > 0.05$).

Çizelge 3.16’da beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime katılıp-katılmama değişkenine göre tüm ölçek, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasında fark olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.16. Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime katılıp katılmalarına göre ANOVA testi sonuçları

| Puan | Hizmetiçi Eğitim | n | \bar{X} | Ss | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------------------|-----------------------|-----|-----------|-------|---------------------------|-----------------|--------------------|-------|--------|
| Tüm Ölçek | Evet | 48 | 2.79 | 0.464 | 3.859 52.060 55.919 | 2 245 247 | 1.929 0.212 | 9.080 | 0.000* |
| | Katıldım Ama Yetersiz | 105 | 2.56 | 0.476 | | | | | |
| | Hayır | 95 | 2.45 | 0.441 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.56 | 0.475 | | | | | |
| Genel Amaçlar | Evet | 48 | 2.98 | 0.457 | 3.969 59.962 63.931 | 2 245 247 | 1.985 0.245 | 8.109 | 0.000* |
| | Katıldım Ama Yetersiz | 105 | 2.76 | 0.542 | | | | | |
| | Hayır | 95 | 2.63 | 0.456 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.75 | 0.508 | | | | | |
| Kazanımlar | Evet | 48 | 2.88 | 0.509 | 3.760 70.417 74.177 | 2 245 247 | 1.880 0.287 | 6.542 | 0.002* |
| | Katıldım Ama Yetersiz | 105 | 2.72 | 0.549 | | | | | |
| | Hayır | 95 | 2.54 | 0.534 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.68 | 0.548 | | | | | |
| Öğrenme-Öğretme | Evet | 48 | 2.73 | 0.552 | 3.585 62.388 65.973 | 2 245 247 | 1.792 0.255 | 7.038 | 0.001* |
| | Katıldım Ama Yetersiz | 105 | 2.52 | 0.511 | | | | | |
| | Hayır | 95 | 2.40 | 0.470 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.51 | 0.516 | | | | | |
| Ölçme ve Değerlendirme | Evet | 48 | 2.74 | 0.532 | 4.228 82.931 87.158 | 2 245 247 | 2.114 0.338 | 6.245 | 0.002* |
| | Katıldım Ama Yetersiz | 105 | 2.46 | 0.607 | | | | | |
| | Hayır | 95 | 2.38 | 0.576 | | | | | |
| | Toplam | 248 | 2.48 | 0.594 | | | | | |

* $p < 0.05$

Çizelge 3.16’ya göre, tüm ölçekten elde edilen aritmetik ortalamalar arasında hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)} = 9.080$; $p < 0.05$). Ortaya çıkan farkın kaynağını araştırmak amacı ile gerçekleştirilen LSD Testi sonucunda; evet katıldım diyen beden eğitimi öğretmenleri ile hayır katılmadım diyen beden eğitimi öğretmenleri arasında “evet” diyenler lehine ve evet katıldım diyen beden eğitimi öğretmenleri ile katıldım ama yetersiz diyen beden eğitimi öğretmenleri arasında yine “evet” diyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel amaçlar alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)}= 8.109$; $p<0.05$). LSD testi sonucunda, evet diyenlerle katıldım ama yetersiz diyenler arasında “evet” diyenler lehine ve evet diyenlerle hayır diyenler arasında “evet” diyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Kazanımlar alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)}= 6.542$; $p<0.05$). LSD testi sonucu, evet diyenler ile katıldım ama yetersiz diyenler arasında “evet” diyenler lehine; evet diyenlerle hayır diyenler arasında “evet” lehine ve katıldım ama yetersiz diyenler ile hayır diyenler arasında “katıldım ama yetersiz” lehine istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

ğrenme-ğretme alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)}= 7.038$; $p<0.05$). LSD testi sonucu bu alt boyutta ortaya çıkan farkların her üç seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve evet diyenler lehine olduğunu göstermiştir.

lme ve değerlendirme alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalamalar arasında hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)}= 6.245$; $p<0.05$). Yapılan Post Hoc, LSD analizi sonucu, bu alt boyutta da ortaya çıkan farkların her üç seçeneği işaretleyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve “evet” diyenler lehine olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmenleri ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programını tamamen uygulanabilir düzeyde görmemektedirler. Bu araştırma, İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili daha önceden yapılan kapsamlı bir araştırma olmadığı için öncü bir çalışma niteliğindedir. Ancak program geliştirme ile ilgili ve yeni programın dayandığı kriterlerle ilgili farklı branşlardaki araştırmalar dahilinde konu tartışılmaya çalışılmıştır. Yüksel (2003)'ün araştırmasında, uygulamaya koyulan bu programların merkezden yapılması sonucu; uygulama sahasının koşullarına uymayan bir programın ortaya çıktığı, pilot bölge uygulaması yapılmadığı, değerlendirme sürecinde aksaklıklar yaşandığı belirtilmiştir. Programı hazırlayan komisyondaki görev ve yetki karmaşasının, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı birimindeki onay süreciyle ilgili aksaklıkların da programın niteliğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Yine Gömleksiz ve ark. (2005) araştırmalarında programın hazırlanması sürecine ve sadece yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmasına eleştiriler getirilmiştir. Yeni İlköğretim Programı'nın ülke gerçeklerinden uzak olduğu, pilot uygulamaların azlığı, öğretmenlerin programla ilgili yeterince bilgilendirilmeden ülke çapında uygulamaya konulması gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Bununla beraber yeni ilköğretim öğretim programını değerlendirmeye yönelik yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin yeni programdaki kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim düzeylerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu, öğrenmede fırsat eşitliği sağladığını ve kazanımlardaki ifadelerin yeterince açık, anlaşılır ve tutarlı olduğunu düşündükleri (Bulut, 2006; Gündoğar, 2006; Özdemir, 2006; Subaşı, 2006; Ateş ve Akdağ, 2006), programdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karmaşık ve çok zaman aldığını düşündükleri (Bağdatlı, 2005; Bulut, 2006; Gündoğar, 2006; Özdemir, 2006; Erdoğan, 2005; Ateş ve Akdağ, 2006), çalışmalarda mevcuttur. Dünyada program değerlendirme ile ilgi yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin profesyonel öğretim programları geliştirme çalışmalarına aktif olarak katılmalarının onların programın standartları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağladığı

(Chen, 2006), öğretmenlerin almış oldukları önceki eğitimlerinin ve hizmet içi eğitimlerinin öğretim programını etkili uygulamada yetersiz kaldığı (Jacop, 1997), öğretmenlerin öğretim programının altında yatan psikoloji ve felsefe ile inanç yapılarının uymamasının programın etkili uygulanmasını etkilediği (Cronin, 1989) tespit edilmiştir.

2006–2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, programın genel amaçları, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin dönüt sağlamayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Yapılandırmacı yaklaşımla öğretim programları hazırlanırken genellikle ilk hareket noktasını dersin becerileri oluşturmaktadır. Bu becerilerin kazanılması için dersin genel amaçları ve kazanımlar birer araç niteliğindedir. Bu genel amaçlar doğrultusunda da kazanımlar oluşturulmuştur. Yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarına ilişkin görüşleri “kısmen” ($\bar{X} = 2.75$) düzeyinde gerçekleşmiştir (Çizelge 3.3). Buna göre, yeni ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programında öğrenciye kazandırılması öngörülen kazanımlardaki içeriğin beden eğitimi öğretmenleri tarafından programın genel amaçlarıyla “kısmen” düzeyde tutarlı görüldüğü ve uygulandığı sonucuna varılabilir. Bu bulgular Şirin ve ark. (2008) programın genel amaçlarının kısmen düzeyinde gerçekleştiğini belirttiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir.

Yeni yaklaşıma göre ele alınan beden eğitimi öğretim programının öğelerinden biri de kazanımlardır. İkinci kademe Beden Eğitimi Öğretim Programında ön görülen “hareket bilgi becerileri”: 26 kazanım, “etkin katılım ve sağlıklı yaşam”: 13 kazanım, toplam 39 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, 2007). İkinci kademe Beden Eğitimi Dersi

Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmenlerin genel görüşlerini almak üzere sorulan sorulardan elde edilen verilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin programda yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri “kısmen” ($\bar{X} = 2.68$) düzeyinde gerçekleşmiştir (Çizelge 3.5). Bu bulgular Şirin ve ark. (2008) programın kazanımlar boyutunun kısmen düzeyinde gerçekleştiğini belirttiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir.

Yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ikinci kademe Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri “kısmen” ($\bar{X} = 2.51$) düzeyinde gerçekleşmiştir (Çizelge 3.7). Bu bulgu, ikinci kademe Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreci boyunca beden eğitimi öğretmenleri tarafından uygulanabilirliği “kısmen” bulunmuştur şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği gibi yeni öğretim programı “süreç temelli” bir yaklaşımla ele alınmıştır. 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.

Yine araştırma sonuçları; beden eğitimi öğretmenlerinin, ikinci kademe Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme açısından uygulanabilirliğinin “az” ($\bar{X} = 2.48$) düzeyinde olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur (Çizelge 3.9). Bu bulgular Şirin ve ark. (2008) programın ölçme ve değerlendirme boyutunun az düzeyinde gerçekleştiğini belirttiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir. İlköğretimde görev yapan 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 ve değerlendirme yöntemlerini terk etmenin kolay olmayacağı görülmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin yeterli hizmet içi eğitim almadıklarından, ders saatlerinin yetersiz olduğundan, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından, örnek ölçme ve değerlendirme form ve materyaller olmadığından uygulamada zorluk yaşadıkları ve uygulanabilirlik düzeyini düşük gördükleri söylenebilir. Ayrıca Yılmaz (2007)'nin yapmış olduğu beden eğitimi öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırma

bulgularındaki sonuçlarda ortaya çıkan ders saatlerinin yetersizliği, hizmet içi eğitimin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ölçme ve değerlendirmeyi uygulamakta zorlandıkları sonucu bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı genel amaçlar alt boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin programı değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini almak için sorulan “Beden eğitimi dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?” maddesine olumsuz ve hiç olanak sağlamadığı görüşünü bildiren öğretmenler (Çizelge 3.4); erkek, 11–15 yıl arası kıdemdeki, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip, spor salonu olmayan, hizmet içi eğitime katılmış ama yetersiz olduğunu düşünenler olduğu görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlar alt boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin programı değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini almak için sorulan “Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik, Atatürk ve ulusal bayramlar, spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?” maddesine olumsuz ve hiç uygulanabilir görmeyen öğretmenler (Çizelge 3.6); erkek, 11–15 yıl arası kıdemdeki, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip, spor salonu olmayan, hizmet içi eğitime katılmamış olanlar olduğu görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin programı değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini almak için sorulan “Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir?” maddesine çok yüksek oranda ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşünü bildiren öğretmenler (Çizelge 3.8); erkek, 11–15 yıl arası kıdemdeki, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip, spor salonu olmayan, hizmet içi eğitime katılmış ama yetersiz olduğunu düşünenler olduğu görülmektedir. Bu maddeye yüksek oranda verilen olumsuz cevap dikkat çekicidir. Çünkü beden eğitimi öğretmenlerinin ders saatinin yetersizliğinden dolayı kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarının uygulanabilirlik düzeyini düşük ve olumsuz baktıkları söylenebilir. Araştırmadaki ders saatinin yetersizliği ile ilgili bulguları Ayan (2008)’in araştırma sonuçları da desteklemektedir.

İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirme alt boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin programı değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini almak için sorulan “Çoktan Seçmeli Test ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?” maddesine hiç kullanmadığı görüşünü bildiren öğretmenler (Çizelge 3.10); erkek, 11–15 yıl arası kıdemdeki, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip, spor salonu olmayan, hizmet içi eğitime katılmış ama yetersiz olduğunu düşünenler olduğu görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerini almak için sorulan maddelerde en fazla hiç seçeneğinin işaretlendiği sorular incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenler erkek, 11–15 yıl arası hizmet kıdemdeki, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcuduna sahip, spor salonu olmayan, hizmet içi eğitime hiç katılmamış veya katılmış ama yetersiz olduğunu düşünenler olduğu görülmektedir. 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 olmayacağı söylenebilir. Spor salonu olmayan okullarda görev yapan, 36 ve üzeri ortalama sınıf mevcudu olan sınıflarda derse giren beden eğitimi öğretmenlerinin programı uygulamakta sıkıntı çektikleri söylenebilir. Hizmet içi eğitime hiç katılmamış veya katılmış ama yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin de programı uygulamakta zorluk çektikleri ve programın uygulanabilirlik düzeyini düşük gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Çizelge 3.11). Bu bulgular Tepeköylü ve ark. (2008)’in yapmış olduğu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı eğitim yaklaşımını değerlendirmelerinde anlamlı farklılık olmadığını belirttiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler beden eğitimi dersi öğretim programında yer verilen dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçların ve kazanımların “kısmen” düzeyinde;

uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ise, erkek öğretmenler “kısmen” düzeyinde, kadın öğretmenler ise “az” düzeyinde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bulgular, erkek öğretmenlerin programın bütün boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bulunmasa da kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre programın bütün boyutlarına daha olumlu ve programı daha uygulanabilir gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri “*kıdem*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Çizelge 3.13). Öğretmenlerin beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçları, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre ortalama puanları incelendiğinde; dört alt boyutun genel ortalaması, “genel amaçlar”, “kazanımlar”, “öğrenme-öğretme süreci” ile “ölçme ve değerlendirme” boyutlarında, en düşük ortalama puanın 16–20 yıl arası kıdeme sahip olanlarda, en yüksek ortalama puanının ise 1–5 yıl kıdeme sahip olanlarda, olduğu görülmektedir. Bulgulardan 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi programının tüm boyutlarında diğer kıdem gruplarına göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları ve daha çok uygulanabilir olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. 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.

Öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci alt boyutlarına ilişkin görüşleri “*ortalama sınıf mevcudu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; dört alt boyutun genel ortalaması ile ölçme ve değerlendirme alt boyutunda anlamlı

bulunmuştur (Çizelge 3.14). Öğretmenlerin beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalama puanları incelendiğinde; en düşük ortalama puanın 36 ve üzeri; en yüksek ortalama puanın ise 20 ve daha az ardından 21-25 arası ortalama sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Beş farklı ortalama sınıf mevcuduna sahip okullardaki öğretmenlerin hepsi, programın genel amaçları ve kazanımlarını “kısmen” düzeyinde; 36 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler dört alt boyutun genel ortalaması, öğrenme-öğretme sürecinin “az”, diğer gruplara sahip öğretmenlerde “kısmen” düzeyinde; 26–30 arası ile 30 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunu “az”, diğer gruplara sahip öğretmenlerde “kısmen” düzeyinde uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Ayrıca 20 ve daha az ile 21–25 arası ortalama sınıf mevcudları olan okullardaki beden eğitimi öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre programın bütün boyutlarında daha çok uygulama düzeyine sahip olduğu düşüncesindedirler. Bu araştırma bulgusu, öğretim programını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeni programdaki öngörülen etkinliklerin sınıf mevcudu az öğrenci grubu olan sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilirken; kalabalık sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği belirttikleri (Bağdatlı, 2005; Bulut, 2006; Gündoğar, 2006; Ateş ve Akdağ, 2006; Körmükçü ve Ulusoy, 2007; Özden ve Tekin, 2006) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri “*hizmetiçi eğitime katılma*” değişkenine göre anlamlı bulunmuştur (Çizelge 3.16). Öğretmenlerin beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitime katılma değişkeni ortalama puanlarına göre; en düşük ortalama puanın hizmet içi eğitim programlarına katılmayan, en yüksek aritmetik ortalama puanın ise hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Üç farklı katılım grubuna sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılanlar ve katılan fakat yetersiz görenler, programın dört alt boyutunun genel ortalamasında “kısmen”

düzeyinde, katılmayanlar ise “az” düzeyinde uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Genel amaçlar ve kazanımlar boyutlarına ilişkin bütün katılım gruplarındaki öğretmenler genel amaçların ve kazanımların “kısmen” düzeyinde uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Üç farklı katılım grubuna sahip öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılanlar ve katılan fakat yetersiz görenler, programın öğrenme-öğretme süreci boyutunu “kısmen” düzeyinde, katılmayanlar ise “az” düzeyinde uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda, hizmetiçi eğitime katılanlar “kısmen” düzeyinde, katılan fakat yetersiz görenler ile katılmayanlar “az” düzeyinde uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Yapılan yeni ilköğretim programını değerlendirme çalışmalarında programı tanıtmak için verilen hizmet içi etkinliklerin yeterli olmadığını düşündükleri (Gündoğar, 2006; Özdemir, 2006; Erdoğan, 2005; Özden ve Tekin, 2006; Aktaş, 2006; Güllü ve ark, 2007; Körmükçü, 2007) çalışma bulguları bu araştırma bulgularını da destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri “*spor salonu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Çizelge 3.12). Spor salonu olan ve olmayan öğretmenler beden eğitimi dersi öğretim programında yer verilen dört alt boyutun genel ortalamasının, genel amaçların, kazanımların ve öğrenme-öğretme sürecinin “kısmen” düzeyinde; uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise, spor salonu olan öğretmenler “kısmen” düzeyinde, spor salonu olmayan öğretmenler ise “az” düzeyinde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bulgular, spor salonu olan öğretmenlerin programın bütün boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bulunamasa da spor salonu olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu spor salonu olan beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonu olmayan öğretmenlere göre programın bütün boyutlarına daha olumlu ve programı daha uygulanabilir gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri “*okullardaki donanım yeterliliği*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Çizelge

3.15). Öğretmenlerin beden eğitimi dersi öğretim programının dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçları, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin “okullardaki donanım yeterliliği” değişkenine göre ortalama puanları incelendiğinde; dört alt boyutun genel ortalaması, genel amaçlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında, en düşük ortalama puanın yetersiz donanıma sahip olanlarda, en yüksek ortalama puanının ise yeterli donanıma sahip olanlarda, olduğu görülmektedir. Bulgulardan yeterli donanıma sahip olan öğretmenlerin ikinci kademe beden eğitimi programının tüm boyutlarında diğer kısmen yeterli ve yetersiz donanıma sahip olanlara göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları ve daha çok uygulanabilir olduğu düşüncesini taşıdıkları söylenebilir.

Sonuç olarak; ikinci kademe beden eğitimi öğretim programının uygulanabilirlik düzeyi öğretmenler açısından; programının genel amaçları, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci alt boyutlarında “kısmen” ve ölçme-değerlendirme alt boyutunda “az” olarak görülmektedir. Alt boyutlarda beden eğitimi öğretmenleri tarafından programın uygulanabilirlik düzeyinin yeterli seviyede görülmemesinde, programın yaklaşımının beden eğitimi öğretmenleri için yeni olması ve bu konuda hem üniversite eğitimi hem de yeterince hizmet içi eğitim almamış olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum, programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamış olmasından kaynaklanabilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programındaki genel amaçları, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutları ve toplam uygulanabilirlik düzeylerinin “cinsiyet, kıdem, okullardaki donanım yeterliliği ve spor salonu bulunup bulunmama açılarından bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama sınıf mevcudu ve hizmetiçi eğitime katılma düzeylerine göre ölçek alt boyutları ve toplamında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi öğretim programının bütün boyutlarda uygulanabilirliğinin az ve kısmen düzeyinden tamamen düzeyine getirilmesi gerekir. Bu amaca ulaşabilmek için geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

ÖNERİLER

➤ Araştırma sonuçlarına göre; İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi öğretim programının uygulanabilirlik düzeyi öğretmenler açısından; bütün boyutlarda düşük görülmektedir. Bilindiği gibi yeni öğretim programı “*süreç temelli*” bir yaklaşımla ele alınmıştır. 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 oldukça zorlandıklarını belirtmek mümkündür. Öğretmenler öğretim programını uygulamadan önce “İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programını” iyice incelemeli, program temellerinde ortaya koyulan felsefeyi, öğrenme, öğretme ve değerlendirme ile ilgili anlayış ve düşünceleri, öğretim programının ve ünitelerin organizasyonu ve yapısını iyi özümsemelidirler. Ayrıca araştırmanın alt boyutlarında ortaya çıkan “Az” ve Kısmen” cevaplarının gerekçelerini ortaya çıkaracak daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

➤ Günümüzde ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri geleneksel 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 göz önüne alınmalıdır. Bununla ilgili olarak yeni öğretim programının yaklaşımına uygun hizmet içi eğitimlerde eğitilecek beden eğitimi öğretmenlerin de bu eğitimlerin sonucunda şekillenmesi beklenen öğretmen profilini ortaya koymak üzere “Beden Eğitimi Öğretmen Eğitiminde

Standartlar” geliştirilmesi önerilmektedir.

➤ Üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Eğitim Fakültelerinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarına “İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı” bilgisi mutlaka teorik ve uygulamalı olarak eğitim süreçleri içerisinde verilmeli.

➤ İlköğretim Programı’nın hedeflediği öğrenme-öğretme etkinliklerinde ve kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında yaşanan zaman sorununu da bu araştırma sonuçlarına etkili olabilir. Haftada 1 ders saati olan beden eğitimi dersinin kesinlikle en az 2 ders saatine arttırılması veya arttırılmayacağından yola çıkarak programda planlanan etkinlikler ders saatine uygun şekilde tekrar düzenlenmelidir.

➤ Kısa vadede kalabalık sınıflar için önlem alınamayacağı da düşünülerek, yeni öğretim programının öngördüğü etkinlikler ve uygulamaların ortalama 30 kişilik sınıflar göz önünde tutularak hazırlanması önerilmektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanabilirliğini artırmak amacıyla bütün kazanımların, beden eğitimi dersinin diğer derslerden farklılığı göz önüne alınarak, öğrenme-öğretme sürecinin her kazanıma göre nasıl yapılandırılacağını işleyen yeni öğretmen kılavuz kitaplarının bir an önce hazırlanması önerilmektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi öğretim programı için öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin yükseltilmesi için, ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla iş birliği yapılarak kazanımların her birine uygun örnek ölçme ve değerlendirme formlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

➤ Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiği artırmak için öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler çok kapsamlı, iyi organize edilmiş ve uzman kişilerin görev aldığı bir hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

➤ İlköğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programın öngördüğü; öğrenci merkezli öğretim, yapılandırmacılık, çoklu zekâ uygulamaları, aktif öğrenme, bireysel farklılıkları ön plana alan öğretim uygulamaları ve yaklaşımlarının, öğretmenlere örneklerle uygulamalı olarak anlatılacağı hizmet içi eğitim, kurs ya da seminerlerinin acilen periyodik olarak planlanıp ve tüm ülke genelinde uygulanmalıdır.

➤ Okullarda; beden eğitimi derslerinde de bilgisayar, internet bağlantısı, tepegöz, projeksiyon, dvd, video, televizyon vb. teknolojik ürünlerin de mutlaka yer aldığı, öğrencinin aktif öğrenmeyi gerçekleştirmesi için kaynaklara (beden eğitimi kaynak kitapları, makaleler, yayınlar ve dergileri de içeren) ulaşımının kolaylaştırıldığı okul imkanları oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ KÜ (2003) Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, s: 60–61–64
- AKGÜL UK (2006) İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Genel Amaçları İle Basketbol Hedef Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s: 22.
- AKKUTAY Ü (1984) Enderun Mektebi, Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 4, s: 19
- 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.
- AKYÜZ H (1991) Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, MEB Yayınları, İstanbul, s: 13.
- AKYÜZ Y (1981) Atatürk'ü Yetiştiren Öğretmenlerden Birkaçı. Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, Ankara, No:92, s: 75.
- ARACI H (2006) Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 6. Baskı, s: 10–27–33
- ARSLAN M (2005) Cumhuriyetin kuruluş felsefesi açısından yeni ilköğretim programları. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14–16 Kasım.
- ASLAN R (1979) Beden Eğitimi Bilgileri. Bimş Matbaacılık, Ankara, s:74
- ATEŞ Ö, 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, s: 332.
- AYAN S (2007) İlköğretim I. ve II. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarına Göre Uygulanma Durumunun İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s: 31–135
- AYAS N (1948) Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s: 70

- BAĞDATLI 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.
- BAĞIRGAN T (1992) Spor bilimlerinde beden eğitimi ve spor ikilemi. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri, Ankara, 20–22 Kasım, Spor Bilimleri ve Teknoloji Yayın No: 3, s: 80–91
- BALCIOĞLU B, ÖZBEK A, 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, s:13–20
- BALTACIOĞLU İH (1964) Pedagojik İhtilal, Anadolu Matbaası, İstanbul, s: 38.
- BAŞARAN İE (1991) Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, s: 34
- BAŞOĞLU B (1995) Ankara ili Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s: 5.
- BAŞÖZ G, ÖZDEMİR E (2002) İlköğretimde, yaratıcı drama yöntemi ile yapılan beden eğitimi dersleri ile diğer yöntemlerle yapılan beden eğitimi derslerinde öğrenci tutumlarının karşılaştırılması. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 9–11 Kasım, s:113–124
- BAYRAK B, ERDEN M (2007) Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (15), 1, s: 137–154
- BİLEN M (1996) Plandan Uygulamaya Öğretim, Aydan Web tesisleri, Ankara, s:26.
- BİLGE N (1989) Türkiye’ de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s: 9
- BOGHOSSIAN P (2006) Behaviorism, Constructivist, and Socratic Pedagogy, *Educational Philosophy and Theory*, (38), 6, s: 45–67.
- 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, s:361–365.

BRODMANN D (1984) Sportunterricht und Schulsport. Klinkhardt, s:13.

BULUT İ (2006) Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğini Belirleme. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKKARAGÖZ SS, ÇİVİ C (1997) Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, s: 34

CEMİLOĞLU M (2005) Eğitim felsefesi açısından taslak türkçe programı(Eleştiriler, Değerlendirmeler ve Öneriler). Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14–16 Kasım.

CHEN W (2006) Teachers knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, s: 120–142.

CRONIN LL (1989) Creativity in the science classroom. *Science Teacher*, 56(2), s: 34–36

ÇAĞLAYAN A (2002) İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite, Bilge Yayıncılık, İstanbul, s: 13.

ÇAMLIYER H, ÇAMLIYER HÜ (1997) Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun, Can Ofset, İzmir, s: 19–25

ÇINAR O, TEYFUR E, TEYFUR M (2006) İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:7, 11, s: 47–64

ÇOLAKOĞLU H (1986) Çocuk ve Spor, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s: 56.

ÇÖMLEK A (1998) Eğitimde bugünkü durum ve ilköğretimde yeniden yapılanma önerileri, *Eğitim Yönetimi*, Yıl:4, Sayı:15, Ankara, s: 314.

ÇÖNDÜ A (1999) Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Star Ofset, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s: 6–46.

ÇUMRALIĞİL B (1995) Seçilmiş Bazı İllerdeki Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Öğretiminin Yapısı ve Sorunları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s: 3.

- DAUER VP (1964) Fitness For Elementary School Children Through Physical Education. Burgess Publishing Company, Minneapolis, s: 3
- DEMİREL Ö (2000) Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayınevi, Ankara, s: 43–233.
- DEMİREL Ö, KAYA Z (2001) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem Yayıncılık, Ankara, s: 4.
- DEMİRHAN G (2001) Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21–23 Aralık, s: 20–24.
- DEMİRHAN G (2002) Beden eğitimi öğretmeni olmak, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 288, s: 7–13
- DEMİRHAN G (2006) Spor Eğitiminin Temelleri, Bağırhan Yayınevi, Ankara, s: 32.
- DEMİRHAN G, COŞKUN H, 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, s:216.
- DENGİZ AŞ, YILMAZ B (2007) 2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Bilgi Dünyası*, 8(2), s: 203–229.
- DOĞU G, AŞÇI H, YAMAN H, KİRAZCI S, ÖZBEY S, MİRZEOĞLU D, ÇELEBİ M, MİRZEOĞLU N, BAĞIRHAN T (2003) Spor Bilimlerine Giriş, Bağırhan Yayınevi, Ankara, s:113–132
- DPT (1983) V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar, Deyimler ve Tarifler Komitesi Çalışma Raporu, Ankara.
- DUMAN B (2004) Süreç Temelli Öğretim, Anı yayıncılık, Ankara, s: 55.
- EDWARD H (1973) The Sociology of Sport, Dorsey, New York, p: 127
- ERDEMLİ A (1990) Hümanizma olarak spor, Spor Bilimleri 1. Ulusal Sempozyum Bildirileri, Ankara, 15–16 Mart, s:12.
- ERDEN M (1998) Eğitimde Program Değerlendirme, 3.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, s:14–21–22 -23

- ERDEN M, AKMAN Y (1997) Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara, s: 25.
- ERDEN M, AKMAN Y (2001) Gelişim ve Öğrenme, 5. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara, s: 247.
- ERDOĞAN İ (2000) Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayınları, İstanbul, s: 23.
- ERDOĞAN M (2005) Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: pilot uygulama ve yansımaları. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Ankara, Bildiri Kitabı, s: 299–310.
- ERGEN E, AÇIKADA C (1985) Sosyoloji ve spor, *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, Tübitak Yayınları, 18, s:10.
- ERGİNER E (2004) Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s: 14–16–17
- ERKAL ME (1982) Sosyolojik Açıdan Spor, Filiz Kitapevi, İstanbul, s: 1–3.
- ERTÜRK S (1998) Eğitimde Program Geliştirme, Metaksan A.Ş. Ankara, s:1.
- FİDAN N (1985) Okulda öğrenme ve Öğretme, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara, s:118.
- GAULHOFER K (1956) Natuliches Turnen. Band 11. Bundesverlag: Osterreichischer, s: 243.
- GAY LR, AIRASION P (2000) *Educational Research*. New Jersey: Merril Publishing.
- GEORGE H (1979) Sport and Social Sciences. ANNALS, AAPSS, Vol: 445, p: 9
- GLICKMAN CD, GORDON SP, ROSS-GORDON JM (2004) Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach, Allyn and Bacon, Boston, p: 27–36.
- GÖKÇE E (2004) İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, s: 53–64.

GÖKMEN H (1995) Psikomotor Gelişim, T.C.Başbakanlık G.S.G.M.Yayınları,Ankara,139, s:31.

GÖMLEKSİZ MN, YAŞAR Ş, SAĞLAM M, HAKAN A, SÖZER E, GÖZÜTOK D, SAYLAN N, BATTAL N, YILDIRAN G, KAYA. Z, ULUSOY A, AKSU A, YILDIRIM A (2005) Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi, Eskişehir, 02 Ocak 2005

GÖZÜTOK FD, AKGÜN ÖE, KARACAOĞLU ÖC (2005) İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14–16 Kasım.

GRAHAM G (2001) Teaching Children Physical Education, 2rd ed, Becoming a master teacher, Human Kinetics, Champaign, IL, p: 34–36.

GRAHAM G, SHIRLEY HH, PARKER M (1993) Children Moving: A reflective Approach to Teaching Physical Education, 3th Edition, Mayfield Publishing Company, California, p:8.

GSB (1973) İlkokullarda Beden Eğitimi, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları: 4, Başbakanlık Basımevi, Ankara, s: 5–11.

GÜLLÜ M, GÜÇLÜ M, 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, s: 194–195.

GÜNDOĞAR A (2006) 2005–2006 Yılında Değişen İlköğretim Programının Uygulanma Durumu (Adıyaman İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

GÜNIŞIK E (1976) Yayınlanmamış Beden Eğitimi Ders Notları, İstanbul, s: 5

GÜVEN S (2008) Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulamasına ilişkin görüşleri, *MEB Milli Eğitim Dergisi*, sayı:177, s:224.

HANÇER AH (2006) Yapılandırmacı fen öğretimi yaklaşımının öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesi, *International Journal of Environmental and Science Education*,(1), 2, p:181– 188.

- HARMANDAR İH (2004) *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara, s:1.
- HERGÜNER G (1992) *Eğitim - Spor İlişkisi*, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eser Matbaası, 7, s: 24–25.
- İMAMOĞLU AF (1992) İki binli yıllara doğru türk sporu üzerine bazı gözlemler, *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s:1.
- İŞLER H (2001) *Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı*, 1. Baskı, Dizgi Baskı Lazer Ofset, Niğde, s: 331–332–333.
- JACOP R, FRID S (1997) Curriculum change: What do teachers and students really think?, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March, s: 24-28.
- KABAPINAR F (2005) Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, s: 101–146.
- KARAKUŞ S, KOÇ H (2001) *Beden eğitim derslerinin 14–16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi*, *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, I, 3, s: 29–35.
- KASAP H (2003) Spor kültürünün oluşmasında beden eğitimi öğretmenin önemi ve katkıları. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23–24 Mayıs, s: 90–91.
- KARASAR N (1998) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s: 74–76
- KAVAK Y (2005) Eğitimde yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun Ardından, *Çağdaş Eğitim*, 325, 10–11.
- KAYA YK (1989) *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*, Eğitimde Model Arayışı, Bilim Yayınları, Ankara, s: 61.
- KELLY AV (2004) *The Curriculum Theory and Practice (Fifth Edition)*, Sage Publications, London, p: 35.
- KIRALY D (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education Empowerment From Theory to Practice*, St. Jerome Publishing, Manchester, p:1.

- KİSHALI NF (1999) İlköğretimde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Uygulanabilirliği (Samsun İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü B, s: 23–24.
- KOÇ G, DEMİREL M (2003) Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma. Erişim: [<http://www.gazete.hacettepe.edu.tr>], Erişim tarihi: 22.12.2008.
- KOÇ S (1993) Değişik kesimlerin okul beden eğitimi konusundaki görüş ve değerlendirmelerine ilişkin bir araştırma. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, 17–19 Aralık, s: 438–449.
- KOÇ S, 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, s: 369–371.
- KÖRMÜKÇÜ Y, ULUSOY YÖ (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, s: 207–208.
- KUTLU O, BOZKURT MC (2004) Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı: Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, s: 1.
- KÜÇÜKAHMET L (1997) Eğitim Programları ve Öğretim,8. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara, s:1–12–15
- KÜÇÜKAHMET L (1999) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınevi, Ankara, s: 1
- KÜÇÜKAHMET L (2005) Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14–16 Kasım.
- LORENZ K (1967) On Aggression, Harcourt, Brace and World Inc, New York, p: 281.
- MAARİF VEKÂLETİ (1939) I. Maarif Şûrası (17–29 Temmuz 1939), Maarif Matbaası, İstanbul, s:166
- MCNEIL J (1996) Curriculum A Comprehensive Intruduction (Fifth Edition). HarperCollins College Publishers, New York, p: 26.

- MEB (2000) İlköğretim Kurumları-Ortaöğretim Kurumları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi Ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s: 40
- MEB (1988) İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar, Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s: 181.
- MEB (2001) Çağdaş Öğretmen Profili, MEB: EARGED, ME Basımevi, Ankara, s: 20.
- MEB (2001) Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, MEB Yayınları, Manisa, s:13
- MEB (2006) İlköğretim Spor Etkinlikleri Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, s: 23
- MEB (2007) Beden Eğitimi Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, s: 11–13.
- MEB(2008)Ziya Selçuk’la Söyleşi, Erişim: [<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>], Erişim tarihi:28.11.2008.
- MUMFORD A (1995) Etkili Öğrenme, Çeviren: Bora A ve Cankoçak O, İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti. , s: 1.
- MURATLI S (2003) Çocuk ve Spor Antreman Bilimi Yaklaşımıyla, 1.Baskı, Nobel Dağıtım, Ankara, s: 4–6.
- NEBİOĞLU D (2004) Beden Eğitimi Dersi (Genel Esasları, Planlaması ve Denetimi), 2. Baskı, Alp Yayınevi, Bursa, s: 24.
- NICHOLS B (1990) Moving and Learning: The Elementary School Physical Education Experience. St. Louis: Mirror/ Nosby College Publishing, p:43–44.
- ORHUN A (1990) Okul beden eğitimi sporun yeni didaktik yaklaşımlar. Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 15–16 Mart, s: 73–86.
- ÖZALP O (1999) Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, MEB Basımevi, Ankara, s: 4.
- ÖZBAYDAR S (1983) İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi, Altın Kitaplar Yayın Evi, İstanbul, s: 3–31.

ÖZDEMİR A (2000) Orta Öğretimde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Uygulanabilirliği, Çorum İli ve İlçelerindeki Farklılıkların Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s: 2.

ÖZDEMİR 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZDEN M, TEKİN A (2006). Türk fen ve teknoloji eğitimiyle ilgili sorunlar. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, 07–09 Eylül, s: 247.

ÖZDEN Y (2000) Eğitimde Yeni Değerler, PegemA Yayıncılık, Ankara, s: 19.

ÖZDEN Y (2003) Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s: 58–59–60.

ÖZER S, ÖZER K (1998) Çocuklarda Motor Gelişim, Kazancı Matbaacılık, İstanbul, s:5.

ÖZMEN Ö (1997) Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni, Şah Yayıncılık, Eskişehir, s:7–8–30–114

ÖZŞAKER M, 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, s:103–105.

ÖZTÜRK Ü (1982) Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi, Güven Matbaası, İstanbul, s: 9.

PEHLİVAN Z, 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, s: 98–99.

SABAN A (2002) Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara, s: 13–162.

SARAÇOĞLU RN (2001) Orta öğretimde ders dışı egzersizlerin başarıya ulaşma derecesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, I(2), s: 3- 4.

SARI H (2003) Öğrenmeyi Sağlamada Öğretim İhtiyaçlarının Tanımlanması, Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zekâ Vakfı, Ankara, 17–18 Kasım, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

- SCHMITZ JN (1979) Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik, Hofmann, Schorndorf, p:168.
- SEEFELD V, VOGEL P (1990) What can we do about Physical Education, Pricipal 1990 motor learning and human performance. An Application To Physical Education Skills Third Edition, The Macmilan Comp, Newyork, s:70.
- SEMERCİ Ç (2001) Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, s: 431–439.
- SENEMOĞLU N (1998) Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Spot Matbaacılık, Ankara, s: 39- 68- 92- 94- 95.
- SEVER S (2005) 2004 Öğretim programında türkçe öğretim anlayışı. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, 14–16 Kasım.
- SINGER J, MARX R, KRAJCIK J (2000). Constructing Extende Inquiry Projects: Curriculum Materials For Science Education Reform, *Educational Psychologist*, (35), 3, p: 165–178.
- SÖNMEZ T, SUNAY H (2001) Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine bir araştırma. II. Ulusal Beden Egitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21–23 Aralık, s:105–106.
- SÖNMEZ V (1999) Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen El Kılavuzu, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s: 27.
- STRCHMEYER H (1983) Leibeserziehung und Schulsport Bundesverlag: Osterreichischer, s:190.
- SUBAŞI R (2006) 2005–2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulamakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- SUHOMLINSKI V (1995) Eğitim Üzerine, Çeviren: Ali Özdoğu, Sorun Yayınları, İstanbul, s: 55.

SUNAY H, GÜNDÜZ N (2001) Ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin amaçların gerçekleştirme düzeyleri ile öncelikleri üzerine bir araştırma. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, 21–23 Aralık, s: 75–77.

ŞAŞAN H (2002) Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (74–75), s: 13–17

ŞİRİN EF, YILDIZ Ö, MÜLAZIMOĞLU O, ERDOĞDU 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)

TAMER K (1987) Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 101, Eskişehir, s: 2–4–6–8–9.

TAMER K, PULUR A (2001) Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri, Ada Matbaacılık Ltd. Şti, Ankara, s: 3.

TAZEBAY A, ÇELENK S, TERTEMİZ N, KALAYCI N (2000) İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s: 35

TEKİŞİK HH (2005) Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, 14–16 Kasım.

TEKİN M, DEMİR B, TAŞGIN 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, s: 412–420.

TEPEKÖYLÜ Ö, TEMÜR M, KELEŞ HE, GENÇOĞLU A, AKYILDIZ N, ÇAMLIYER H (2008) İlköğretim okulu beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. 10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Bolu, 23–25 Ocak, s: 794–796

TİTİZ MT (1999) Ezbersi Eğitim Yol Haritası, Beyaz Yayınları, Ankara, s:10.

TURNER CE, SELERY CM, SMITH SL (1971) Okul Sağlığı ve Sağlık Eğitimi. Çeviren: Yusuf Tunca, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s: 267.

- TUTKUN E (2002) Samsun İli İlköğretim Çağı Çocuklarının Yetenek Seçim Yönteminin Geliştirilmesi, Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s:20.
- TYLAR PW (1966) General Statement on Evaluation Readings in Education and Psychilological Measurement Ed, Houghton Mifflin Company, Newyork, s: 65.
- ULUS S (1989) Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliği ve çalışma sorunları. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimi Dergisi*, 8, s: 25–32.
- UNAT FR (1964) Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, MEB Basımevi, Ankara, s: 137.
- VARIŞ F (1978) Eğitim Bilimine Giriş, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, s: 35.
- WALKER JC (1987) School Sport, Ethnicity and Nationality Dimensions of Maleyeurth Culture İneninnercity School Australian, *Journal of Education*, s: 11.
- WERNER P, BUNKER D, THORPE R (1996) Teaching games for understanding: evolution of a model, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), p: 28–33.
- WILGOOSSE CE (1984) The Curriculum in Physical Education. Prentice Hall İnc, Englewond Cliffs, New Jersey, s: 41.
- WORTHEN RB (1997) Program Evaliation, Pearson Education, Boston, p: 39.
- YALÇIN H (1995) Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı, Gürler Ofset, Ankara, s: 89.
- YAMANER F (2001) Beden Egitimi ve Sporda Temel İlkeler, Hünkâr Ofset, Bursa, s: 3–7–14.
- YAVAŞ M, İLHAN A (1997) Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, 2. Baskı, Melisa Matbaacılık, Bursa, s: 26.
- YAVUZ A (2005) Eğitim dünyamıza çağdaş eğitimin ışıklı bir yansıması daha düştü: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, *Çağdaş Eğitim*, 325, 12–18.
- YAYLACI F (1998) İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, s: 95–106.

YENAL T, ÇAMLIYER H, SARACALOĞLU 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), s: 15–16.

YILMAZ G (2007) Ankara'daki Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s: 75–82.

YORULMAZ E (2001) Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s: 2.

YURDAKUL B (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler Yapılandırmacılık, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s:23.

YÜCEL HA (1938) Türkiye'de Orta Öğretim, Devlet Basım Evi, İstanbul, s: 35.

YÜKSEL S (2003) Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 158.

EKLER

EK 1: Anket Formu

EK 2: Kırıkkale Üniversitesi Rektörlük İzin Yazısı

EK 3: Ankara Valiliği İzin Yazısı

EK 4: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 5: M.E.M Beden Eğitimi Spor İzcilik Bölümü Öğretmen Sayısı Yazısı

EK 1: Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, "İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu bir araştırmada kullanılmak üzere görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları özenle cevaplamamanız araştırmaya, olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Yanıtlarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçeneğdeki parantez içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkürler.

Murat ERDOĞDU

Bed. Eğt. Öğretmeni

| | |
|--|---|
| <p>*Cinsiyetiniz; Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/></p> <p>*Öğretmenlikteki Kademiniz; 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 20 Yılden Fazla <input type="checkbox"/></p> <p>*Okulunuzdaki Sınıfların Ortalama Mevcudu: 20 ve Daha Az <input type="checkbox"/> 21-25 Arası <input type="checkbox"/> 26-30 Arası <input type="checkbox"/> 31-35 Arası <input type="checkbox"/> 36 ve üzeri <input type="checkbox"/></p> <p>*Okulda eğitim amaçlı olarak internette ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz? Tamamen <input type="checkbox"/> Kısmen <input type="checkbox"/> Az <input type="checkbox"/> Hiç <input type="checkbox"/></p> <p>*Öğrencileriniz okulda internette ne ölçüde yararlanabiliyor? Tamamen <input type="checkbox"/> Kısmen <input type="checkbox"/> Az <input type="checkbox"/> Hiç <input type="checkbox"/></p> | <p>*Okulunuzda spor salonu varmı? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/></p> <p>*Okulunuz hangi ilçeye bağlı ?</p> <p>*Okulunuzda yeni programı uygulamanız açısından donanım (projeksiyon aleti, tepegöz, bilgisayar, TV vb.) yeterli mi? Evet <input type="checkbox"/> Kısmen <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/></p> <p>*Uygulamakta olduğunuz yeni program ile ilgili herhangi bir seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. ne katıldınız mı? Evet <input type="checkbox"/> Katıldım Ama Yetersiz <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/></p> |
|--|---|

Lütfen aşağıdaki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi öğretim programıyla ilgili soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız.

| Programın Genel ve Genel Amaçlarla İlgili Sorular | | TAMAMEN | KISMEN | AZ | HİÇ |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Genel amaçlar, ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Öğrenme alanlarının (hareket bilgi ve becerileri, etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde uygundur? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin genel amaçlarıyla ne ölçüde örtüşmektedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kazanımlarla İlgili Genel Sorular | | | | | |
| 7 | Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Kazanımlar programda öngörülen hareket bilgi ve becerileri (spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Kazanımlar programda öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik; Atatürk ve ulusal bayramlar; spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Kazanımlar programda öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, Türkteyi doğru etkili ve güzel kullanma, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, milli manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve koruma sağlama) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EK 1: Anket Formu

| | Öğrenme – Öğretme Süreciyle İlgili Sorular | TAMEMEN | KISMEN | AZ | HİÇ |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 1 ders saati ne ölçüde yeterlidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Ölçme ve Değerlendirme Süreci ile İlgili Sorular | | | | |
| 24 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | "Öz Değerlendirme" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | "Akran Değerlendirme" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | "Grup Değerlendirme" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | "Gözlem Formları" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | "Kontrol Listeleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | "Dereceli Puanlama Anahtarları" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | "Proje ve Performans Görevleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | "Öğrenci Ürün dosyaları" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | "Fiziksel uygunluk Testleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | "Becerî Testleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 | "Çoktan Seçmeli Test" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 | "Tutum ölçeği" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 | "Kısa cevaplı sorular" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EK 2: Kırıkkale Üniversitesi Rektörlük İzin Yazısı

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.KKÜ.0.A1.00.00/E300- 027
Konu : Anket İzni

07.10.2009

Sayın, Yrd.Doç.Dr. Mehmet ÖÇALAN
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

İlgi : 17.11.2008 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz üzere danışmanı bulunduğunuz Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Murat ERDOĞDU tarafından Ankara Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanan anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izni almak üzere Rektörlüğümüze yaptığımız başvuru sonucunda çalışmanızın uygun görüldüğüne ilişkin Rektörlüğümüzün yazısı ile Valilik "Olur"u ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgileriniz ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof.Dr. Osman ÇAGLAYAN
Enstitü Müdürü V.

E k l e r :
Ek-1 : İlgi Yazı ve Ekleri (sh.)

EK 3: Ankara Valiliği İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 3525
KONU : Murat ERDOĞDU

13.01.2009

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.12.2008 gün ve 8657 sayılı yazısı.

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Murat ERDOĞDU'nun " İlköğretim 2.Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu tezi ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak anketlerin (2 sayfadan oluşan) ekli listede belirtilen ilimiz okullarında gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarımıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12.01/2009
Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler:

- 1-Anketler (2 sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

EK 4: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 4213
KONU : Araştırma İzni
Murat ERDOĞDU


16/01/2009

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

İLGİ : a) 22.12.2008 tarih ve 00-1560-8657 sayılı yazınız.
b) 13.01.2009 tarih ve 3525 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrenci Murat ERDOĞDU'nun " İlköğretim 2. Kademe Beden Eğitimi Ders Programının Değerlendirilmesine İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (2 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Güçin UYSAL
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER :
1 : Valilik Oluru (1 sayfa)
2 : Anket (2 sayfa)

16.01.2009 00610

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Strateji Geliştirme Bölümü
Bilgi için: Kamil COŞGUN

Tel : 215 15 43- 413 36 66- 212 66 40/110
Fax: 215 15 43
strateji06@meb.gov.tr

EK 5: M.E.M Beden Eğitimi Spor İzcilik Bölümü Öğretmen Sayısı Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Beden Eğitimi
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.05.020/ 12247
KONU :

09.02.2009

Sayın
Murat ERDOĞDU
Kanuni Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni

İLGİ: 9/2/2009 Tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde istemiş olduğunuz, İlimiz (Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Gölbaşı, Kazan, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) ilçeleri ilköğretim okullarında 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin sayıları aşağıya çıkarılmıştır. Bilgilerinize rica ederim.


Ömer ÖZEN
Şube Müdürü

| İLÇE | BRANŞ | CİNSİYET | SAYI |
|-------------|---------------|----------|------|
| AKYURT | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 2 |
| | | Kadın | 1 |
| ALTINDAĞ | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 35 |
| | | Kadın | 23 |
| ÇANKAYA | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 56 |
| | | Kadın | 78 |
| ÇUBUK | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 5 |
| | | Kadın | 1 |
| ETİMESGUT | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 32 |
| | | Kadın | 23 |
| GÖLBAŞI | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 9 |
| | | Kadın | 5 |
| KAZAN | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 3 |
| | | Kadın | 2 |
| KEÇİÖREN | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 80 |
| | | Kadın | 34 |
| MAMAK | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 43 |
| | | Kadın | 32 |
| PURSAKLAR | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 12 |
| | | Kadın | 4 |
| SİNCAN | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 30 |
| | | Kadın | 12 |
| YENİMAHALLE | BEDEN EĞİTİMİ | Erkek | 58 |
| | | Kadın | 35 |
| TOPLAM | | | 615 |

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü – Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
TEL: 212 61 85 - 212 61 86 FAX: 212 61 86

ÖZGEÇMİŞ

Murat ERDOĞDU;

Doğum tarihi ve yeri: 08.04.1970/ Konya,

Medeni durumu: Evli ve 1 çocuk babası,

İkameti: Yenimahalle/ Ankara,

Öğrenim durumu: Lisans mezunu,

Halen:

2008–2009 öğretim yılı Kanuni Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Eğitimi:

1977–1990 yılları arasında İlk ve orta öğretimi Konya’da tamamladı,

1992 Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu’na girdi,

1996 Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulun’dan mezun oldu,

2009 yılı Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine devam ediyor.

Görev Yaptığı Yerler:

1996 İzmit Gazi Lisesinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak ilk görevine başladı,

1997–1999 tarihleri arasında Siirt Jandarma Özel Asayiş Komando Bölüğünde Ast. Tğm. Tim Komutanı olarak askerlik yaptı,

1999–2003 tarihleri arasında Nevşehir Atatürk İ.Ö.O görev yaptı,

2004 yılından itibaren Ankara Kanuni Lisesinde göreve başladı,

2004–2005 yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Bölümünde Okul Sporları Faaliyet Komiteleri Futbol Tertip Komitesinde görev yaptı,

2005–2006 yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Bölümü Ankara Lig Heyetine seçildi,

2006–2007 yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Bölümü Ankara Lig Heyetine seçildi,

2007–2008 yılında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Bölümü Ankara Lig Heyetine seçildi.

Bilimsel Çalışma ve Yayınları:

“Futbol’da Kaleci Savunma Teknikleri” Niğde Üniversitesi lisans tez çalışması
1996,

“Ankara’da Yaşayan (12–15 yaş) Kız Futbolcuların Sosyo-Ekonomik Düzeylerinin Futbola Başlamasına Etkileri ve Futboldan Beklentileri ” 9.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Muğla 2006,

“2004–2007 Yılları Arasında Okul Sporları Disiplin Kurulu Kararları Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği” *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 5, 2006,

“Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi” 10.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bolu 2008,

“2006–2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* Cilt2, Sayı2, 2008.

Almış Olduğu Mesleki Eğitim Kurs, Seminer Ve Sertifikalar:

- 1996 TFF. “Bölgesel Futbol Antrenör Gelişim Semineri” Kocaeli,
- 1999 MEB.“Bilgisayar Kullanım ve Eğitim Programları Kursu” Nevşehir,
- 2000 MEB.“Liderlik Temel Kursu” Nevşehir,
- 2001 MEB.“Rehberlik Hizmetleri Eğitimi” Nevşehir,
- 2004 TFF.“Bölgesel Futbol Antrenör Gelişim Semineri” Ankara,
- 2005 MEB.“Mahalli Beden Eğitimi Gelişim Kursu” Ankara,
- 2006 MEM.”Korfbol Eğitimi ve Öğretimi Kursu” Ankara,
- 2006 MEB.”Uzman Öğretmenlik Sertifikası” Ankara,
- 2008 TBF. “Basketbol Antrenörlük Belgesi” Ankara.