

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Özer YILDIZ

Ankara
Temmuz, 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

DOKTORA TEZİ

Özer YILDIZ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Özbay GÜVEN

**Ankara
Temmuz, 2010**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özer YILDIZ'ın “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler” başlıklı tezi 01.07.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadıİmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Özbay GÜVEN

.....

Üye : Prof. Dr. Emin KURU

.....

Üye : Doç. Dr. Bekir BULUÇ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Latif AYDOS

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK

.....

ÖNSÖZ

İlköğretim I. kademedede beden eğitimi dersleri, çocukların bedensel, zihinsel ve psikososyal gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri, bedensel etkinliklere katılmayı alışkanlık hâline getirebilmeleri ve bu sayede sağlıklı bir hayat sürebilmeleri açısından önemli bir konumdadır. Türkiye’de ve pek çok ülkede çocuklar, beden eğitimi derslerini ilk olarak sınıf öğretmenlerinden almaktadırlar. Çocukların gelişimlerinde çok önemli bir yere sahip olan beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi, beden eğitimi derslerinin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile karşılaştıkları problemlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, ilköğretim I. kademe beden eğitimi dersleri ve sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan diğer çalışmalara farklı bir boyut kazandıracağı, okul idarecileri ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitiminin önemini anlamalarına yardımcı olacağı, YÖK ve MEB’e sınıf öğretmenlerinin seçilmesi, eğitilmesi ve geliştirilmesi konularında faydalı olacağı da düşünülmektedir.

“Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler” konulu tez konusuna beni yönlendiren ve çalışmam süresince ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren tez danışmanım Prof. Dr. Özbay GÜVEN’e, araştırmanın gerçekleşmesinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Emin KURU ve Doç. Dr. Bekir BULUÇ’a, istatistiksel değerlendirmelere katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ’ye, Yrd. Doç. Dr. Latif AYDOS’a, Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK’e, Yrd. Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU’na, Yrd. Doç. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN’e, Cevdet CENGİZ’e, beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde benden hiçbir fedâkarlıklarını esirgemeyen babam Abdulkadir YILDIZ ve annem Zeynep YILDIZ’a, çalışmam için onlardan alarak harcadığım zamanlar ve onlara katamadığım anılar için hiç şikâyetçi olmayan hayat arkadaşım, eşim Mehtap YILDIZ’a, umut zerreciği evlatlarım kızım Şevval Miray ve oğlum Kadir Efe’ye sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Özer YILDIZ

Ankara - 2010

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

YILDIZ, Özer

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Özbay GÜVEN

Temmuz-2010, XIV+236 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemleri belirlemek ve kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre, tutum ve problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak incelemektir.

Araştırma, nicel ve nitel araştırma desenleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel ve taramaya yönelik bir yöntem, nitel bölümünde ise görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki 8 merkez ilçede, 532 resmî ilköğretim okulunda görev yapan 9174 sınıf öğretmeni, araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 53 ilköğretim okulunda görev yapan 984 sınıf öğretmeni, nitel bölümünün örneklemini ise 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)”, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, istatistiksel yöntem olarak frekans, yüzde dağılımları, bağımsız gruplar için t-Testi, bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’nde, birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da Tukey HSD ve Dunnett C testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde toplanan veriler, nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün sonuçlarına göre; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre; 30 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin, 29 yaş ve altı sınıf öğretmenlerine göre; kıdemli sınıf öğretmenlerinin, kıdemsiz sınıf öğretmenlerine göre; eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerine göre; ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre; daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin, daha az egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve daha az problemle karşılaştıkları belirlenmiştir. Beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olan sınıf öğretmenlerinin, sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerine göre; beden eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre, orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, gelişmiş ve gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersinde daha az problemle karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümünün sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin çok gerekli bir ders olduğu konusunda fikir birliği içinde oldukları, ancak beden eğitimi dersini yürütebilecek bilgi ve donanıma sahip olmadıklarından, bu dersi verimli bir şekilde işleyemedikleri, bu nedenle de dersin amacına ulaşamadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, beceri ve ilgi yetersizliği, kıyafet sorunu, diğer derslerde yetiştirmek zorunda oldukları yoğun bir program olması ve çocukların akademik başarılarının öncelik taşıması gibi nedenlerle, beden eğitimi dersinde genelde önemli görülen dersleri işledikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları en önemli problemler, okullarda spor salonunun olmaması veya spor salonu olanlarında yeterince kullanılamaması, okul bahçelerinin bu dersin yapılabilmesi için uygun olmaması, araç-gereç ve malzeme eksikliğinin olması ve bu dersi yürütebilecek bilgi ve uygulama düzeylerinin yetersiz olması olarak saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimleri sırasında almış oldukları beden eğitime yönelik derslerin, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerini yürütebilecek kadar yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Beden Eğitimi Dersi, Tutum, Problem

ABSTRACT

THE ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS' TOWARDS PHYSICAL EDUCATION LESSON AND THE PROBLEMS THEY ENCOUNTER

YILDIZ, Özer

Doctorate, Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis counsellor: Prof. Dr. Özbay GÜVEN

July-2010, XIV+236 Page

The objective of this study is to determine the attitudes of classroom teachers towards the physical education lesson and the problems they had and to analyze whether their attitudes and behaviours differentiate or not by comparing according to the independent variants obtained from their personal knowledges.

The research was evaluated with quantitative and qualitative research patterns. In the quantitative part of the research, descriptive and scanning method aiming to uncover the available situation and in the qualitative part, interview method were used.

9174 classroom teachers working in 532 formal primary school in the eight district centers of Ankara formed the universe of research, in 2006-2007 education-instruction term and 984 classroom teachers working in 53 primary school formed quantitative part of the sample and 12 classroom teachers formed the qualitative part of the sample.

In the research, "Personal Knowledge Form", "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Attitude Scale (CTPELAS)", "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Problem Scale (CTPELPS)", "Interview Form" which all developed by the researcher as data collection mean were used.

In the quantitative part of the research, t-test for the independent groups, percent distribution, frequency as statistical method, one way variance analysis were used in the evaluation of the data obtained from "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Attitude Scale", "Classroom Teachers' Physical Education Lesson Problem Scale". Besides, in one way variance analysis, Tukey HSD and Dunnett C Test were applied to find out in which groups there are differences between the units. Meaningfulness level in the analysis was taken as 0.05. The data collected in the qualitative part of research was evaluated with the help of the content analysis method of the qualitative research.

According to the results of the quantitative part of the research; male classroom teachers compared to female classroom teachers, 30 year and over 30 classroom

teachers compared to 29 year and below 29 classroom teachers; senior classroom teachers compared to junior classroom teachers, the classroom teachers graduated from education institute compared to the classroom teachers graduated from education high school, education faculty, and other faculties, classroom teachers with associate degree compared to classroom teachers with bachelor's degree; the teachers who do more exercise compared to the other classroom teachers who do less or never do were determined that they have more positive attitude towards physical education lesson and that they encounter less problems. It was found out that the classroom teachers who have a certificate related to the physical education compared to the classroom teachers who has no certificate; the classroom teachers who have in-service training in physical education compared to the ones who have no in-service training have more positive attitude towards physical education. According to social development of the environment where their schools are located, classroom teachers who work in the medium developed schools have less problems in the physical education lesson, compared to the classroom teachers who work in developed and undeveloped schools.

According to the results of qualitative part of the research; it was found out that all the classroom teachers agree that physical education lesson is necessary, but they don't have enough knowledge to do this lesson, that's why, they can't teach this lesson productively and so the lesson doesn't reach its goal. Because of the facts that the classroom teachers have a busy programme in the other lessons, lack of skill and interest, dress problems, and priority in students' academic success, it was determined that the classroom teachers do the other lessons which are given more importance. The most important problems that classroom teachers encounter are that there are no gymnasiums in the schools, the gymnasiums which are not used well, the schoolyards' aren't convenient to do this lesson, lack of equipment and their knowledge and application level to do this lesson aren't enough. The lessons related to the physical education that the classroom teachers were taught during their university education are not enough to do the physical education lesson in the first stage of primary education.

Key Words: Classroom Teacher, Physical Education Lesson, Attitude, Problem

İÇİNDEKİLER	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Türkiye’de Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi	13
2.2. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi	15
2.3. İlköğretim Sınıf Öğretmenleri ve Beden Eğitimi Dersi.....	23
2.4. İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Nitelikli Eğitim-Öğretim	33
2.5. Tutumlar.....	37
2.5.1. Tutumun Tanımı	38
2.5.2. Tutumların Özellikleri	38
2.5.3. Tutumların İşlevleri	40
2.5.4. Tutumu Oluşturan Ögeler	40
2.5.4.1. Bilişsel Öge.....	41
2.5.4.2. Duygusal Öge	41
2.5.4.3. Davranışsal Öge	41
2.5.5. Tutum Kuramları	42
2.5.5.1. Koşullanma ve Pekiştirme Kuramı	42

2.5.5.2. Özendiriciler ve Çatışma Kuramı	43
2.5.5.3. İşlevselcilik Kuramı	44
2.5.5.4. Bilişsel Tutarlılık Kuramı	44
2.5.6. Tutumların Oluşması	45
2.5.7. Tutumların Değişmesi.....	47
2.5.8. Tutum-Davranış İlişkisi	48
2.5.9. Tutumların Ölçülmesi	50
2.6. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar	51
2.7. Araştırmanın Konusu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	53
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
BÖLÜM III.....	74
YÖNTEM.	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2. Evren ve Örneklem	75
3.2.1. Evren.....	75
3.2.2. Örneklem	76
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması	80
3.3.2. Kişisel Bilgi Formunun Hazırlanması	80
3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)'nin Hazırlanması.....	80
3.3.4. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Geçerlik Çalışması	82
3.3.5. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Güvenirlik Çalışması.....	86
3.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)'nin Hazırlanması	88
3.3.7. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Geçerlik Çalışması	89
3.3.8. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Güvenirlik Çalışması.....	91
3.3.9. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması.....	93
3.3.10. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci	94
3.3.11. Verilerin Toplanması ve Bilgisayar Ortamına Aktarılması.....	95
3.3.12. Verilerin İstatistiksel Analizi ve Değerlendirilmesi	95

BÖLÜM IV.....	98
BULGULAR ve YORUM	98
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	98
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri	98
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ) Puanlarının Analiz Sonuçları	99
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular	105
4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular..	119
4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Egzersiz Yapma Sıklığına Ait Bulgular.....	121
4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Beden Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bulgular.....	125
4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Ait Bulgular	128
4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ) Puanlarının Analiz Sonuçları	130
4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular	139
4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular	152
4.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Egzersiz Yapma Sıklığına Ait Bulgular	154
4.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Beden Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bulgular	156
4.1.13. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Ait Bulgular	158

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	163
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular	163
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütmekle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular	166
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Beden Eğitimi Dersini Yürütmeleriyle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular	168
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütürken Karşılaştıkları Problemlere Ait Bulgular	170
4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yükseköğretimde Almış Oldukları Beden Eğitime Yönelik Eğitim-Öğretimi Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Bulgular	174
BÖLÜM V.....	178
SONUÇ ve ÖNERİLER	178
5.1. Sonuç	178
5.2. Öneriler	181
KAYNAKLAR	183
EKLER.....	202

TABLÖLAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. Evreni Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Sayısal Dağılımı	75
Tablo 2. Nicel Bölümün Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Sayısal Dağılımı	77
Tablo 3. Nitel Bölümün Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine, Cinsiyetine, Mezun Olduğu Okula, Hizmet Yılına ve Görüşme Tarihine İlişkin Sayısal Dağılımı.....	78
Tablo 4. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	84
Tablo 5. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Güvenirlik Analizi Sonuçları	86
Tablo 6. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları.....	87
Tablo 7. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	90
Tablo 8. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Güvenirlik Analizi Sonuçları	92
Tablo 9. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları	92
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgilerin Sayısal Dağılımı.....	99
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) İşlevsel Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	100
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) İşleniş Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	102
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Algısal Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri.....	103
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Duyuşsal Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	104
Tablo 15. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	105
Tablo 16. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları	106
Tablo 17. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	108

Tablo 18. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Medenî Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 19. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 20. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları	115
Tablo 21. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 22. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	120
Tablo 23. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Egzersiz Yapma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	122
Tablo 24. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	126
Tablo 25. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	129
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Yönetimsel Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	130
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Meslekî Yeterlilik Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	132
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Öğrenci Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	135
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Veli Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	136
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) İmkân Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri	137
Tablo 31. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	138
Tablo 32. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları	139
Tablo 33. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	141

Tablo 34. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Medenî Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 35. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 36. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları	147
Tablo 37. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	150
Tablo 38. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	152
Tablo 39. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Egzersiz Yapma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	155
Tablo 40. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	157
Tablo 41. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	159
Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimin I. Kademesinde Beden Eğitimi Dersinin Branş Öğretmeni Tarafından Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı.....	161
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular.....	164
Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütmekle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular	166
Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Beden Eğitimi Dersini Yürütmeleriyle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular	169
Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütürken Karşılaştıkları Problemlere Ait Bulgular.....	171
Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Yükseköğretimde Almış Oldukları Beden Eğitime Yönelik Eğitim-Öğretimi Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Bulgular	175

KISALTMALAR LİSTESİ

İÖ	= İlköğretim Okulu
TÜİK	= Türkiye İstatistik Kurumu
MEB	= Millî Eğitim Bakanlığı
SÖBEDTÖ	= Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği
SÖBEDPÖ	= Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği
YÖK	= Yüksek Öğretim Kurulu
AKT.	= Aktaran
DPT	= Devlet Planlama Teşkilatı
SPARK	= Çocuklar için Spor, Oyun ve Aktif Rekreasyon
NCATE	= Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyi
NASPE	= Amerika Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği
CDC	= Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi
AHA	= Amerika Kalp Birliği
NICHHD	= Amerika Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Uygarlık, bireye verilen önem ve bu önemle bağlantılı olarak ona verilen eğitime dayanır. Eğitimin amaçlarından biri de, bireylerin kâbiliyetlerini ortaya çıkararak en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri bedensel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek, modern eğitimin temel ilkelerindendir. Modern anlayışa uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi, bireyin zihinsel eğitimi yanında, bedensel eğitimi ile mümkündür (Aracı, 1998, 27). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde Türk Millî Eğitiminin genel amacı; Türk Milletinin bütün fertlerini, “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kâbiliyetlerini 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” olarak açıklanmıştır (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2003a, 430). Beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası (Aracı, 1998, 27), iş birliğinin, uygun düzeyde rekabetin, kişisel ve sosyal sorumluluğun öğretildiği ideal bir alandır (Pettifor, 1999, 243). Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da belirtildiği üzere, eğitim yoluyla bireylerin tek yönlü gelişimi değil, bedensel, zihinsel ve psikososyal gelişiminin hep birlikte geliştirilmesi amaçlanmıştır. Beden eğitimi de, bu çok yönlü gelişime katkı sağlayan, genel eğitimin en önemli parçasıdır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 22. maddesine göre, ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim-öğretimini kapsamaktadır ve ilköğretim, kız-erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. 23. maddesi ise şu şekildedir: “İlköğretimin amaç ve görevleri millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk

çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kâbiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.” (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2003a, 433). Bir başka ifade ile ilköğretim okullarında eğitimin amacı, çocukların kapasitelerine ulaşmalarına yardımcı olacak deneyimler sağlayarak, toplumun üyeleri olmalarına katkıda bulunmaktır. İlköğretimin ilk sınıflarında başlamak zorunda olan beden eğitimi, fiziksel uygunluk ve motor becerilerin gelişimine eşsiz katkılarda bulunur. Eğer çocuklar ilköğretim döneminde nitelikli bir beden eğitimi programı sürecinden geçmezlerse, varolan kâbiliyetlerini kaybederler (Thomas, Lee ve Thomas, 1988, 5, 6). Bu konuda Mustafa Kemal Atatürk, TBMM’nin beşinci dönem üçüncü toplanma yılının 1 Kasım 1937 tarihindeki açış konuşmasında, ülkenin genel politikasını çizerken sporun önemini şöyle vurgulamıştır: *“Her çeşit spor faaliyetlerini Türk Gençliği’nin millî terbiyesinin ana unsurlarından saymak lazımdır. Bu işte Hükümetin şimdiye kadar olduğundan daha çok ciddi ve dikkatli davranması, Türk Gençliği’ni, spor bakımından da millî heyecan içinde itina ile yetiştirmesi, önemli tutulmalıdır.”* Atatürk, Türk Gençliği’nin yetişmesinde her türlü beden eğitimi ve spor etkinliklerinden yararlanılması ve gençlerin kâbiliyetlerine yatkın sporlarda kendilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatların yaratılması gerektiğini vurgulamıştır. Beden eğitimi dersi yoluyla çocuk ve gençlerin, bedensel etkinlikleri yaşam boyu kullanacakları, beden eğitimi ve sporu bir yaşam biçimine dönüştürecekleri, düzenli ve disiplinli beceriler, alışkanlıklar ve davranışlar kazandırılmasının, beden eğitimi ve spor eğitiminin, bilimsel niteliği olan bir program ile uygulanmasının devletin temel görevleri arasında olduğu üzerinde durmuştur (Güven, 2007, 638).

Güçlü ve iyi gelişmiş, düzenli, temiz, dürüst, dikkatli çocukları, bu meziyetlere sahip olan ana babalardan sonra öğretmenler yetiştirir. Onların ahlâk ve beden mimarları ana, baba ve öğretmenleridir (Selim Sırrı, 1931, 4). Topluma iyi huylu, becerikli ve sağlam insanlar yetiştirilebilmesi için, okulları dolduran çocukların fikrî ve ahlakî eğitimleri kadar bedenî eğitimlerine de özen gösterilmelidir. Fikirselsel faaliyetlerde olduğu gibi, bedensel faaliyetlerin de amacı eğitimidir. Fikirselsel becerilerde öğretmenler için güç olan, çocukların ihtiyacını karşılayacak ölçüyü belirleyebilmektir. Bu durum, bedensel becerilerde de böyledir (Selim Sırrı, 1930, 308). Atatürk’te beden eğitimi ve spora verdiği önemi, 16 Eylül 1924’te Trabzon Lisesi Spor Yurdu Şeref Defterine

yazdığı “*Bedenî idman, fikrî idmanla muvazi gitmelidir.*” sözleriyle ifade etmiştir. Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte, ülkenin kalkınması için alınacak önlemlerde ilk olarak ulusun fikren, ruhen ve bedenen kalkınmasında eğitim işi ele alınmıştır. Atatürk, Cumhuriyetin insan modelinde; fikirce ilimce, fence, bedence yüksek karakterli vatandaş tipi istemiştir. Bu nedenle, bu özelliklerde ve kâbiliyetlerde bir neslin yetiştirilmesi gerektiğinden, bu neslin yetiştirileceği ortamın okullar ve yetiştirenlerin de öğretmenler olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, beden eğitiminin okullarda bu hedefe ulaşacak şekilde planlanması, uygulanması önemli olduğundan, Atatürk, öğretmenlerin bu uğurda büyük hizmetlerle çalışacaklarına inanmıştır. Bu açıdan, Atatürk’ün düşünce sistemine göre, bu özelliklere ve kâbiliyetlere sahip vatandaş tipini yaratmada, beden eğitiminin önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Güven, 2007, 642-643). Oysa günümüzde ilk ve ortaöğretimde beden eğitimi ders saatleri azaltılmış, hatta ortaöğretimde seçmeli ders olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Bu uygulamalar, çocukların bedensel, zihinsel ve duyuşsal yönden gelişimini olumsuz etkileyerek, sağlıklı nesillerin yetişmesine fırsat tanımaktadır. Bunun yanında, Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde beden eğitimi ders saatlerini azaltarak ve ortaöğretimde seçmeli ders konumuna getirerek, eğitimde süreklilik ilkesini kesintiye uğratmakta ve kendi felsefesi ile çalışmaktadır.

Çocuğun varolan kâbiliyetlerini kaybetmemesi açısından olgun hareket kalıplarını birleştirerek, temel hareket kâbiliyetlerini çeşitli oyunlarda daha doğru ve kontrollü olarak uygulamaya başladığı, 7-8 yaşlarında başlayan ve 10 yaşına kadar süren beden eğitimi ve spor etkinliklerine ilişkin dönem, çocuk, aile ve öğretmen için çok önemlidir. Çocuk, artan kâbiliyetleriyle aktif bir biçimde çok sayıda hareket becerisini keşfetme ve birleştirme sürecine girer. Beceri ve yeterlilik düzeyi sınırlı, ilgi düzeyi yüksek ve çeşitlidir (Aracı, 1998, 347). Bu dönem çocukları, gelişen güç ve becerilerini sınamak ihtiyacını duyar, aynı zamanda çevrelerini tanımak, değerlendirmek ve kontrol etmek isterler. Bedensel etkinlikler yoluyla elde ettikleri her deneyim, çocuklarda korku ve tedirginlikten kurtulmanın yanı sıra, duygusal olgunluğun ve özgür olma duygusunun gelişmesine de katkıda bulunur. Çocukların öğretmen tarafından hazırlanan problemleri hareket yoluyla çözmesi, onlara daha becerikli olma ve çevrelerini daha iyi kontrol etme özelliklerini kazandırır. Ayrıca onlara saldırganlık gibi duygularını, sağlıklı bir biçimde gidermeleri olanağını verir. Bu yaş grubu çocukları, sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen grup

etkinliklerinde her zaman bir kılavuza ihtiyaç duyarlar (Nebioğlu, 2004, 444). Bu yaş grubundaki çocukların gelişimine katkıda bulunacak, onlara kılavuzluk edecek olan sınıf öğretmenleri, çocukların bedensel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişim aşamalarını iyi bilmek durumundadır.

Öyleki ilköğretimin ilk yıllarında, çocuk büyük adalelerin hareketini gerektiren güç ve enerji sarf edilen etkinliklere katılmaya çok isteklidir. Bu dönemde çocuklar rahatlıkla koşar, tırmanır, buz pateni, bisiklete binme, ip atlama, yedi yaşından sonra yakalama, atma ve topa vurma için gerekli hareket gelişimi tamamlanmıştır. Sürekli canlı ve hareketli olduklarından, oturmak yerine koşmayı, saklambaç, sek sek oyununu, bisiklete binmeyi isterler. Çocuğun bu oyunlarda başarılı olabilmesi, onun gereken bedensel olgunluğa ulaşması kadar, kendine fırsat tanınmasına, deneyim kazanmasına ve kendine güvenine de bağlıdır (Ercan, 2004, 141). Bu nedenle, ilköğretim çağında oyun ve oyun yapısında düzenlenmiş ve gelecekte yapılacak spor türlerine hazırlayıcı alıştırmalar son derece önemlidir. Bu dönemde eğitsel oyunlarla zenginleştirilmiş hareket eğitiminin temellerinin atılması ve oyun formu içerisinde sportif becerilerin öğretiminin yapılması önem kazanmaktadır (Koç ve Çobanoğlu, 1994, 370, 379).

Oyun çocuğun sağlığına, beden ve fikren gelişimine hizmet eden bir araçtır. Oyun yoluyla organizma güçlenir, dikkat, sürat, çeviklik ve cesaret gelişir (Selim Sırrı, 1932, 148). Çocuklar oynarlar, çünkü oynamaktan zevk alırlar ve özgürlükleri de buradadır. Oyun anlam bakımından zengin bir işlevdir. Oyunda varlığını sürdürme konusundaki dolaysız içgüdüden bağımsız olan ve eyleme bir anlam yükleyen bir unsur “oynamaktadır”. Oyun hayatı süslemekte, onun boşluklarını doldurmakta ve bu bağlamda vazgeçilmez olmaktadır. Birey için biyolojik işlev olarak, topluluk içinse içerdiği anlam olarak, anlamlılığıyla, ifade değeriyle, yarattığı manevî ve toplumsal bağlarla, kısacası kültür işlevi olarak vazgeçilmezdir. Oyun ile güzellik arasında çok sayıda bağ vardır. Hareket halindeki insan vücudunun güzelliği, en yüksek ifadesini oyunun içinde bulur. Oyun insanın sahip olduğu estetik algılama kabiliyetinin en soylu öğeleri olan ritim ve armoni ile ortaklık kurar. Her oyunun kendi kuralları vardır ve bu kurallar mutlak olarak emredici ve tartışılmaz niteliktedir. Oyun bir kez oynandıktan sonra belleklerde manevî bir yaratıcı veya bir hazine olarak kalmakta, aktarılmakta ve her an tekrarlanabilmektedir (Huizinga, 2003, 9, 10, 12, 13, 14).

İlköğretim I. kademe çocukları henüz oyun çağında olduğundan, beden eğitimi dersi salt bir hareket dersi olmamalı, oyun karakterinde ele alınmalıdır. Çünkü çocuk, insanlığın geçirmiş bulunduğu yaşantıları oyun yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi etkinliklerine geçmeden önce, çocuk okulda oyun çağının gereklerini karşılayacak bir sistem içine girmeli ve çocuğa oyun oynama fırsatları sunulmalıdır (Binbaşoğlu, 1999, 74). Çocukların bedensel becerilerini tanımaları açısından, çeşitli beden eğitimi ve oyun etkinlikleri okullar tarafından sağlanmalıdır. İlköğretime yeni başlayan çocukların uzun süreli ince motor becerilerini göstermeleri mümkün değildir. Bu nedenle, çocukların koşma, hoplama, zıplama gibi kaba motor gereksinimlerini karşılayacak çevre düzenlemeleri yapılmalıdır. İlköğretimde erkekler için fizikî güç, atlama, sıralama gerektiren oyun becerileri ve sportif etkinlikler; kızlar için de ritmik beden hareketleri ve bazı cimmastik becerileri ilgi çekici hâle gelmektedir (Bilgin, 2004, 71).

İlköğretim çağında, motorik özellikler temel alınarak atletizm ve cimmastik sporlarının temel hareket formları, oyun yoluyla geliştirilerek kuvvet, sürat, dayanıklılık gibi motorik özelliklerin çok yönlü gelişimi sağlanabilmelidir. Çocukluk ve gençlik döneminde beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşılmamışsa, yetişkin yaşa gelindiğinde sahip olunan psiko-sosyal ve fizyolojik özelliklerin istenilen düzeyde olmayacağı da bir gerçektir. Ayrıca birçok spor dalında şampiyonlukların giderek daha küçük yaşta sporcular tarafından kazanıldığı görülmektedir. Başta cimmastik sporu olmak üzere, birçok spor dalında çok belirgin olarak genç yaştaki sporcuların üstün başarı elde ettikleri, günümüz sporunun bir gerçeğidir (Sevim, 1997, 304, 317).

Ancak okul programı gibi kurumsal, ana baba desteği gibi sosyal, çevre güvenliği gibi fiziksel faktörler ve demografik değişiklikler, çocukların bedensel etkinliklere katılımını sınırlandırmaktadır (Dollman, Norton ve Norton, 2005, 896). Öncelikle çocukların hareket alanları son derece sınırlıdır. Apartman dairesinde yaşayan, okula servisle giden, televizyon ve bilgisayar karşısında vakit geçiren çocuk, çarpık kentleşme nedeniyle oyun alanı ve parklara da hasret kalmıştır. Bu nedenle, hareket ihtiyacını karşılayacak, enerjisini boşaltacak ders dışı beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile beden eğitimi dersleri giderek önem kazanmıştır. Beden eğitimi derslerinin amacı, Millî Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bu derslerde oyun, cimmastik ve sportif çalışmalar, bütünü

ile kişinin bedence sağlam, fikirce uyanık, ruhen sağlıklı olmasına yöneliktir. Ancak teorik olarak benimsenen ve ders içeriği olarak planlanan bu amaçların, kalabalık sınıflar, yetersiz araç, gereç ve uzman öğretmen eksikliği yüzünden hayata geçirilemediği de bir gerçektir (Öztürk, 1998, 53, 54). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersi denilince, Türkiye’de özel okullar dışında genelde sadece haftalık ders programlarında adı geçen, ancak içi çocuğun matematik ya da Türkçe derslerindeki eksiklerini tamamlamaya yönelik test sorularıyla doldurulan bir etkinlik gibi gözükmektedir. Bunun en önemli nedeni, ilköğretim okullarının I. kademesinde beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından verilmekte olmasıdır (Gürsel, 2005, 253). Çünkü sınıf öğretmenleri kâbiliyet gerektiren beden eğitimi derslerini yürütebilecek niteliklere sahip değildir. Sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimleri sırasında aldıkları beden eğitimine ilişkin dersler yeterli olmamaktadır. Meslek hayatlarında da, kendilerini hem hizmet içi eğitim yoluyla hem de beden eğitimi dersine olan ilgisizlikleri nedeniyle geliştirmemelerinin neticesinde, beden eğitimi dersini yürütebilecek nitelikleri kazanamamaktadırlar. Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerinin yeterli düzeyde olmadığını, bu ders konusunda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yeterli düzeyde eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

İlköğretim okulundaki bir çocuğun beden eğitimi dersi ile tanıştığı ilk yıllar, pek çok spor branşının da spora başlama yaşıdır. Sporda ileri gitmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde, beden eğitimi dersinin hem haftalık ders saati hem de uygulama olarak önemi göz ardı edilemez. Örneğin, Fransa’da ilköğretim okullarında beden eğitimi dersi haftada 3 saat olarak işlenmektedir (European Commission, 2007, 52). Bunun yanı sıra, okul dışı sportif etkinliklerle çocuğun kâbiliyetini keşfetmesi ve geliştirmesi için imkân sağlanarak, çocuğun bu yaşlarda beden eğitiminin önemini kavraması ve ömür boyu sürecek bedensel etkinliğe katılma alışkanlığını kazanmasının önü açılmaktadır. Oysa Türkiye’de ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersleri, yeterli bilgi birikimine ve deneyimine sahip olmayan sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmamasının temel nedeni, mezun oldukları lisans programlarından beden eğitimi konusunda donanımlı olarak mezun olmamalarıdır. Aslında sınıf öğretmenleri yükseköğretimde yetiştirilirken birçok

yeterliğı almak zorunda bırakılmaktadır. Ancak insanın doğası, ilgisi ve kâbiliyeti gereğı, bütün yeterlilikleri bir arada öğrenmesi ve öğretmesi beklenmemelidir.

Sporda ileri gitmiş ülkelerin temel yapıda oluşturdıkları etkin bir beden eğitimi ve spor potansiyeli, sınırsız bir kaynak oluşturma bakımından göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Türkiye açısından da spor hareketine katkının sınırsızlığı, ancak temelde gösterilecek sağlıklı ve yeterli bir yapılanmanın süreklilik göstermesiyle bütünleşecektir. Öncelikle, bu temel yapı üzerine çocuğun henüz eğitim ile hareket kâbiliyetini geliştirmeye başladığı dönem olan, ilköğretim çatısını monte etmeli ve bu çatının altında güç oluşturulmalıdır (Boztepe, 1994, 365). Beden eğitimi ve spor ile sağlıklı bir beyin ve vücut oluşturulduğuna, sağlıklı beyinler ve vücutlarla da daha güçlü toplumlar yaratıldığına göre, beden eğitimi ve spor politikalarının bir millî politika olarak ele alınması ve yürütülmesi birinci görev olmalıdır (Güven, 2007, 664).

Tutumlar, davranışların gerisindeki yönlendirici güçlerdir. Tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş biçimi anlaşılabilir ve davranışların ön kestirimleri olanağı doğacak; diğer yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanacak ve insan davranışları, tutumları kontrol edilerek denetim altına alınabilecektir. Tutum değişikliği ve onun sonucu olarak istenilen davranışın sağlanması da mümkün olacaktır (İnceoğlu, 2000, 2).

Bireyin, bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması konuya ilişkin davranışları göstermesinde onu yeterli kılabilir. Fakat birey motive edilmez ve olumlu tutum içerisinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim göstermeyebilir. Bu nedenle, öğretme-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekir (Şişko ve Demirhan, 2002, 205). İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında beden eğitimi dersini yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin, bu derse yönelik tutumlarının olumlu olması, ders etkinliklerinin verimli bir şekilde işlenmesini sağlayarak dersin genel ve özel amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırabilecektir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, görüşleri, düşünceleri, bilgi düzeyleri ve uygulamaları konularında yurt dışında birçok bilimsel araştırma yapıldığı ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin bilgi ve

uygulama düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Türkiye’de de, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik düşünceleri, uygulamaları üzerine araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve karşılaştıkları problemlerin belirlenmemiş, bu konuda kapsamlı bir çalışmanın yapılmamış olması dikkate alınarak, yapılacak bu araştırmanın alandaki eksikliği giderebileceği düşünülmüş ve bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemleri belirlemek; kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre tutum ve problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları egzersiz yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları beden eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler egzersiz yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler beden eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
12. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımları nelerdir?
13. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarını nasıl değerlendirmektedir?
14. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları problemler nelerdir?
15. Sınıf öğretmenleri yükseköğretimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi dersinde program, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin elde edilecek bilgiler, araştırmacıların ve uygulayıcıların öğretme-öğrenme sürecinin karmaşık doğası ile ilgili değerli bilgilere ulaşmalarını sağlar (Subramaniam ve Silverman, 2000, 29, 30).

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların belirlenmesi ve nasıl kazandırılacağına saptanması oldukça karmaşık aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutta da düşünülmesi gereken bir uğraştır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin gösterdikleri birçok olumlu ve olumsuz tutumları, bilimsel ölçütler kullanılarak irdelenir ve tartışılırsa, öğretmen yetiştirme programlarının eksik ve zayıf yönleri tespit edilebilir (Gök, 2004, 269). Ayrıca nasıl bir öğretmen davranışının etkili bir öğrenme-öğretme ortamını oluşturacağına belirlenmesini sağlar (Lacy, Willison ve Hicks, 1998, 1).

Yapılan literatür taramasında, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımına yönelik tutumları, görüşleri, düşünceleri, bilgi düzeyleri ve uygulamaları konularında yurt dışında birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Ancak Türkiye’de, “sınıf öğretmeni-çocuk-beden eğitimi ve spor” üçgeniyle direkt bağlantılı olarak yüksek lisans seviyesinde kapsamlı, doktora seviyesinde ise herhangi bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılacak bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini verebilme düzeylerinin belirlenmesi, gelecekteki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimleri ve üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerine yardımcı olması açısından önemlidir. Ayrıca beden eğitimi programları ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının içeriğini geliştirmek, öğretmenlerin beceri ve uygulamalarını arttırmak, yeni öğretim metotları geliştirmelerine katkıda bulunmak ve beden eğitimi programına uyabilmelerini sağlamak açısından da önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin, çocukların bedensel, zihinsel ve psiko-sosyal gelişimlerinde çok önemli olan beden eğitimi derslerindeki tutumlarının ve karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi, beden eğitimi ve spor etkinlikleri yapma alışkanlığı kazanan sağlıklı nesillerin yetişmesine fırsat tanınmasının yanında, profesyonel sporcuların yeteneklerini çok daha erken yaşlarda keşfederek üst düzeye çıkarmalarına ve Türkiye’yi uluslararası müsabakalarda en üst basamaklara taşımalarına da yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçlarının (SÖBEDTÖ, SÖBEDPÖ, Görüşme Formu), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları problemleri ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.

2. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan, ölçekleri cevaplayan ve 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında görüşmeye dâhil edilen sınıf öğretmenleri ile,
2. “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve “Görüşme Formu”nun verileri ile,
3. Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve karşılaştıkları problem algıları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın konusu ile ilgili olup anlamının bilinmesi, çalışmayı okuyanlara bir bakış açısı kazandıracak nitelikte görülen bazı terimler aşağıda verilmiştir.

İlköğretim: 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan, her çocuğun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlayan eğitimin ilk basamağıdır (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2006, 24).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretimin ilk beş yılında öğrencilere toplumsal yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıran kişidir (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2006, 143).

Beden Eğitimi: İnsan bütününe oluşturan fizikî, ruhî ve zihnî niteliklerin, bulunduğu yaşın ve kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırabilmesi için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tamamıdır (DPT, 1983, 65).

Tutum: Kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren, önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2006, 11).

Problem: Ele alınması ya da tartışılması gereken, karışıklığa ya da sıkıntıya neden olan bir durumdur (Weiss, 1993, 16).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Nitelikli bir eğitim, nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Türkiye’de geçmişten günümüze en önemli eğitim sorunlarından biri, öğretmen yetiştirme olmuş ve ilköğretime birçok değişik kaynaktan öğretmen yetiştirilmiştir.

Selçuklular ve Osmanlılar döneminde öğretmenler, okullarda din öğretimi üzerine yoğunlaşarak eğitim vermişlerdir. Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan medreselerde, ilkokul öğretmeni olacaklara özel program uygulanmışsa da, daha sonra kendiliğinden sistemde değişimler görülmüştür. İstanbul’da 16 Mart 1848’de açılan “Dârü’l-muallimîn”, öğretmen yetiştiren ilk kurum olmuştur. Daha sonra da “Dârü’l-muallimîn-i Sıbyan” adlı öğretmen okulu açılmıştır. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile “Dârü’l-muallimîn (Erkek Öğretmen Okulu)” ve Dârü’l-muallimat (Kız Öğretmen Okulu)” adlı iki öğretmen okulu açılmıştır. 1883 yılından sonra ise öğretmen yetiştiren okullar, İstanbul dışında da açılmaya başlamıştır. Nitekim, Edirne Öğretmen Okulu bu tarihte açılmıştır. Bu okulların sayısı 1908’e kadar 31’e yükselmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, 6).

Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte 1924 yılında altı yıllık ilk öğrenimin (Tedrisat-ı İptidaiye ve Rüşdiye) beş yıla indirilmesi sırasında, dört yıllık öğretmen okulları da beş yıla çıkarılmış ve programları da yeniden düzenlenmiştir. 1926 yılında kabul edilen maarif teşkilatına dair kanunla, ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. 1927-1928 öğretim yılında, kırsal bölgelere öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmış, dört yıl süren bu denemeden beklenen sonuç alınamamıştır. Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932-1933 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da meslekî devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilköğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır. Köy öğretmeni yetiştirme işi, 1937 yılında yeniden gündeme gelmiş, Eskişehir Mahmudiye ve İzmir Kızılçullu’da iki “Eğitim Yurdu” açılmış, 3238 sayılı “Köy Eğitim Kursları” ve “Köy

Öğretmen Okulları” ile ilgili kanunlar çıkarılmıştır. 1940 yılında, 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüleri kurulmuştur (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, 8-9). Köy enstitülerinin kurulmasıyla ilkokul öğretmenliği iki kategoriye ayrılmıştır. Köy enstitüleri ilkokul üzerine beş yıllık eğitim vermiş ve mezunları köy öğretmeni olmuştur. Muallim mektepleri ise ilkokul üzerine altı yıllık bir eğitim vermiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2003, 175). 1953 yılına kadar iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş, bu yıldan sonra öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. 1969 yılında Bakanlık olurluna dayalı olarak ilköğretmen okullarının süresi bir yıl arttırılmış, tamamında lise programı uygulanmış ve pedagojik formasyon veren derslerin sayı ve içerikleri genişletilmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, 9).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. 1974-1975 öğretim yılında ilköğretmen okullarının bir bölümü üç yıllık “Öğretmen Lisesi” hâline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır (YÖK, 1998, 4-5). İlköğretim öğretmenlerini yükseköğretimde yetiştirmek amacıyla, 1974 yılından itibaren açılmaya başlanan ve ilköğretmen okullarının eski binalarında faaliyet gösteren iki yıllık eğitim enstitülerinin sayıları, 1976 yılında 50’yi bulmuştur (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, 9-10). Ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle, 1980 yılına kadar bu enstitülerin 30 tanesi kapatılmıştır. İlköğretmen Okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan eğitim enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar gibi sorunlarla yüzyüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır (YÖK, 1998, 5). 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak öğretmen yetiştiren bütün yüksek okul ve enstitüler, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bu kanuna istinaden çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile 20 Temmuz 1982’de üniversitelerin bünyesine alınmıştır. İlköğretime öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri, iki yıllık eğitim yüksek okulları hâline dönüştürülmüştür (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992, 13). Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 876 sayılı YÖK kararıyla, iki yıllık eğitim yüksek okullarının öğrenim süresi

1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmış ve 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla da eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü hâline getirilmişlerdir (YÖK, 1998, 5).

Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin dört yıla çıkartılması, ilköğretim öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte, önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden iki yılda yetişen ilköğretim öğretmeni, bu değişikliklerle dört yılda yetişmeye başlamış ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca 1989-1990 öğretim yılında öğrenime başlayan öğrenciler, ancak 1992-1993 öğretim yılında mezun olabildikleri için, arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur. Sonuç olarak, bu yapısal değişiklik, emekliliğin özendirilmesi, ilköğretim okullarının sayısının artması, sınıf öğretmenliği bölümlerinin ve kontenjanlarının ihtiyaç oranında arttırılmaması gibi etkenlerle birlikte, öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir soruna yol açmıştır. Bütün bunların sonucunda, MEB sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında, liseye branş öğretmeni olarak yetişen üniversite mezunlarının ve çeşitli diğer fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması gibi pedagojik yönden uygun olmayan alternatif önlemler almıştır (YÖK, 1998, 6). Sınıf öğretmeni yetiştiren okulların süreleri 1924'ten 1989 yılına kadar toplam beş defa değiştirilmiş ve bu okullar aralıklı olarak yedi yıl mezun vermemişlerdir. 90'lı yılların sonunda sınıf öğretmeni açığının oluşmasının en önemli nedenlerinden biri de bu olmuştur. Bu durumun sonucunda, sınıf öğretmenliği ihtiyacını karşılamak üzere 433 farklı kaynaktan atama yapılmıştır (Ada, 2001, 9).

Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde, beden eğitimi öğretimine yönelik olarak alan ve alan eğitimi dersleri içerisinde yer alan “Beden Eğitimi ve Spor Kültürü” ve “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” dersleri okutulmaktadır. İki kredilik bu derslerin bir saati teorik, iki saati ise uygulamalı olarak verilmektedir (YÖK, 2007, 208).

2.2. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi

Beden eğitimi, genel eğitimin temelini teşkil eder. İnsanın ruhen, fikren olduğu gibi beden de olgunlaşmasına etkin bir şekilde yardımcı olur. İnsan, her türlü

durumda hareketlerine hâkim olabilmek için kuvvetli, dayanıklı, sağlıklı ve çevik olmaya mecburdur. Ayrıca bir işi başarabilmek için kendine güvenmesi, ölçülü bir şekilde çalışması, cesur ve gözüpek olması gerekmektedir. Bütün bunlar ancak makul bir beden eğitimi ile elde edilebilir (Selim Sırrı, 1932, 143). Beden eğitimi, insan vücudunu bedensel etkinlikler yoluyla koruyan ve geliştiren eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. İyi planlanmış bir beden eğitimi programı ile çocuklar, serbest zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, sağlıklı bir yaşama yardımcı olacak etkinliklerle meşgul olma, sosyal olarak gelişme, bedenlerini tanıma, bedensel ve zihinsel sağlıklarına katkıda bulunma gibi becerilerini geliştirmektedirler (Bucher, 1983, 7).

Çocuklar dünyaya geldikten sonra ruhen ve bedenlen yavaş yavaş gelişirler. Bu gelişim, çocukların belli bir kuvvet göstererek vücutlarını sürekli olarak hareket ettirmeleri ve bu hareketlerin zamanla oyun şeklini almasıyla olur (Selim Sırrı, 1932, 145). Çocuklar kendilerini ve çevrelerini tanımaya her şeyden önce hareketle başladıklarından, beden eğitimine çocuğun hareket ve oyuna en çok ihtiyaç duyduğu ilköğretim çağında başlanmalıdır. Belli bir yaştan önce kazanılmayan hareket, beceri ve spor yapma alışkanlıklarının sonradan edinilmesi oldukça güç, hatta olanaksızdır (Tamer, 1987, 2). Pate, Baranowski, Dowda ve Trost (1996, 92), yaptıkları bir araştırmada; erken çocukluk döneminde yapılan bedensel etkinliklerin çocuklarda iz bıraktığını belirlemişlerdir. Çocuklar, ilköğretim yıllarında hayatı boyunca kullanacağı temel becerileri kazanır. 20 yaş ve üzerindeki erkekler üzerinde yapılan bir araştırmada da; bu gençlerin birçok hobilerinin ve serbest zamanlardaki etkinliklerinin çocukluk deneyimlerine dayandığı tespit edilmiştir (Bucher, 1983, 288).

Pek çok çocuk, beden eğitimi ve spor etkinliklerine ilişkin düzenli uygulama fırsatlarının sınırlı olması, öğretimin olmaması ya da yeterli olmaması nedeniyle bedensel etkinliklerden uzak kalmaktadır (Özer ve Özer, 2001, 205). Günümüzde yürüyüş ve bisiklet gibi aktif ulaşım azalmakta, televizyon ve bilgisayar gibi elektronik eşyalar çocukları hareketsiz hâle getirmektedir. Ev ile okul çevresindeki ve aile yapısındaki değişiklikler, bedensel etkinlik alışkanlıklarını olumsuz etkilemektedir (Dollman, Norton ve Norton, 2005, 894). Bu nedenlere bağlı olarak, günümüzde okullarda en zor görevlerden biri beden eğitimcilerindir. Çünkü bu öğretmenler, fiziksel uygunlukları yetersiz olan, motivasyon eksikliği bulunan, aşırı kilolu, tembel çocukları hareket ettirmek ve aktif olmalarını sağlamak zorundadır (Thompson, 2000, 189).

Çocukların hareketsiz bir yaşam sürmeleri sonucunda ise obezite, şeker hastalığı, hipertansiyon, kemik erimesi gibi sağlık problemleri görülmektedir (Zahner ve diğerleri, 2006, 2). Amerika’da Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği (NASPE)’nin 2001 yılında hazırladığı ülke raporuna göre, pek çok eyalette çocukların obezite, şeker hastalığı, hareketsiz bir yaşam tarzı ile karşı karşıya olduğu ve eğitimin bedensel boyutuna ilişkin önlem alınmadığı belirtilmektedir (NASPE, 2002, 3).

Çocuklarda obezite oranı dünya çapında hızla artmaktadır. Obez çocukların ileri yaşlarda kalp hastalığı, hiperlipidemi (kanda dolaşan yağ miktarı artışı), damar sertliği gibi kronik hastalıklara yakalanma riski yüksektir (Pala, Aytekin ve Aytekin, 2003, 448). Günümüzde obezite, çocukları en çok tehdit eden sağlık sorunudur. Obezitenin kısa ve uzun dönemdeki hastalıklarla bağlantılı olduğu, obez kişilerde yaşam süresinin kısaldığı, ayrıca erişkin obezlerin çoğunluğunda, bu durumun başlangıcının çocukluk yaşlarına uzandığı iyi bilinmektedir. Erişkin ölüm oranını ve belirli bir nüfustaki hasta sayısının toplam nüfusa oranını arttıran çocukluk çağı obezitesi, öncelikle erken dönemde tanınmalı, önlenmeli ve girişimde bulunulmalıdır (Parlak ve Çetinkaya, 2007, 32). Bu nedenle, günümüzün çare bulunamayan rahatsızlığı obeziteyi ve hareketsizlik sonucunda oluşan hastalıkları engelleyebilmek için okul, aile, öğretmen ve hekim iş birliği ile bedensel etkinliklere erken yaşta başlanılmalı ve bu bir yaşam tarzı hâline dönüştürülmelidir.

Bedensel etkinlik, hem kronik hastalıklara hem de obeziteye engel olmanın ve tedavi etmenin temel unsurudur. Nitelikli bir şekilde yapılan beden eğitimi, bedensel olarak aktif olmanın yanında, çocukların temel motor becerileri öğrenmesini, kalp-damar dayanıklılığı, adale kuvveti ve dayanıklılığı, esneklik, vücut kompozisyonu gibi sağlığa ilişkin fiziksel uygunlukları geliştirmesini sağlar (Summerfield, 1998, 3, 4). Düzenli bedensel etkinlikler yoluyla vücut, oksijeni daha etkili bir şekilde taşır ve kullanır; vücut ısınısını üretir ve harcar (Thomas, Lee ve Thomas, 1988, 35). Güç ve enerji gerektiren bedensel etkinlikler, iskelet ile ilgili büyümeyi olumlu şekilde etkiler. Kuvvet gerektiren etkinlikler, kemik yapısını geliştirir ve kemikleri kırılmaya karşı daha dirençli hâle getirir. Kemiklerin çapının büyümesine ve minerallerin artmasına neden olur (Pangrazi ve Hastad, 1989, 4). Kalıtım ve beslenme yanında, vücudun organik sistemleri sadece adale ile yapılan etkinlikler yoluyla gelişebilir. Büyük adale gruplarına yönelik etkinlikler, çocuğun büyüme ve gelişimi için önemlidir (Bucher, 1983, 292).

Düzenli bedensel etkinlikler, çocukların adale yapısını geliştirir (Pettifor, 1999, 129). Oyun içinde çocuklar koşarak, zıplayarak, tırmanarak, çekerek, iterek, boğuşarak, taşıyarak mücadele eder ve bu hareketlilik sonucunda çocukların öncelikle solunum, dolaşım ve sindirim sistemi olumlu etkilenir. Ayrıca iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapılmasına neden olarak gelişimlerini hızlandırır. Beslenme yoluyla aldığı kaloriyi hareketle tükettiği için iştahının açılmasına ve sağlıklı beslenmesine yardımcı olur. Çocuklar aldıkları besinleri hareketlerle birleştirdiği zaman, adalelerinde ve tendonlarında güçlenme meydana gelir; kuvvet, çabukluk ve dayanıklılık gelişir; kemik ve eklem yapıları hem güçlenir hem de gelişir; duyu organları ve sinir sistemi üzerinde de olumlu etkiye bulunur (Hazar, 1996, 11, 12). Bedensel etkinlik, çocukların yükseklik, mesafe, zaman, ağırlık, hacim, yer, şekil gibi temel kavramları öğrenmelerine, motorik ve nörolojik sistemlerinin gelişimlerine ve ilgi alanlarını yakalamalarına yardımcı olur (Pettifor, 1999, 215). Çocukların bedensel ve motor gelişimleri, onların psikolojik gelişimlerini de önemli ölçüde etkiler (Zaichkowsky, 1995, 56).

Çocuklara neşe veren, eğlendiren oyunların sağlığa, zekâyâ ve ahlâka büyük etkileri vardır (Selim Sırrı, 1930, 309). Oyun öğrenmeyi artırır. Zihinsel boyutta tatmin etmeyi, karşılaştırmayı ve zıtlığı, problem çözmeyi, zamanı daha iyi anlamayı, sonuç çıkarmayı; yaratıcılık boyutunda fikirleri geliştirmeyi ve esnek düşünmeyi; sağlıklı yaşam boyutunda kaba motor becerileri ile ince motor becerilerini, kendine güveni ve yeteneği, güvenlik önlemleri almayı, beslenme ile ilgili kavramları öğrenmeyi; sosyal beceriler boyutunda arkadaş edinmeyi, iş birliğini, çeşitli rolleri öğrenmeyi, hisleri anlamayı, çatışmayı çözümlemeyi, diğer insanların hislerine duyarlı olmayı geliştirir (Jensen, 2000, 9). Çocuklar oyun oynarken karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekânsal akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi önemli bilişsel becerileri geliştirirler (Gander ve Gardiner, 2004, 278, 279).

Çocuklar oyun formundaki ikili veya üçlü gruplarda harekete katıldıklarında sıranın kendilerine gelmesini beklerken, grubun bir üyesi olarak yapacakları ile ilgili daha fazla sorumluluk hisseder, birlikte çalışarak kurallar koyar, kararlar alır, sosyal ve zihinsel olarak daha iyi bir gelişim gösterirler. Oyun içinde çocuklar, kendi planlarını yaparak zihinsel gelişimlerini sağlayacak fırsatlara sahip olurlar. Ayrıca farklı oyunları karşılaştırır, zıtlıkları öğrenir, öğretmenin idare ettiği oyunlarda kabul edilebilir

değişiklikler önerir, kendisinin mi yoksa diğerlerinin mi davranışının adil, etik ve saygılı olduğunu analiz ederler. Çocukların iş birliği yaparak planladıkları oyunlar, sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlar. İş birliğinin yapıldığı oyunlarda iletişim, grup probleminin çözümü ve akran desteği gibi sosyal beceriler, sosyal etkileşim yoluyla kazanılır (Pettifor, 1999, 152). Çocuklar oyunda duyu-hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu vurgular ve denetler; kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışı geliştirirler. Yalnızca okul yolunda koşma ya da atlayıp zıplama bile eş güdümlmeyi ve dengeyi arttırır. Aynı etkiyi buz kayağı yapma, paten kayma, havada sopa çevirme, uzun değnekler üzerinde yürüme, bisiklete binme, frizbi oynama da sağlar (Gander ve Gardiner, 2004, 278, 279).

Organize edilmiş sportif oyunlar yoluyla çocukların hem akranları ile bir arada olması sağlanır hem de kurallara ve kararlara uyma, yenme ve yenilmeyi hazmetme gibi deneyimler kazandırılır. Çocuk kendi vücudunu tanıma, bedensel özelliklerinin farkına varma fırsatını elde eder. Kendinden daha çok iyi ve daha az iyi kişiler olduğunu fark eder. Daha az iyi olanları küçük görmemeyi, daha çok iyi olanları takdir etmeyi öğrenir. Bu deneyimler hayatı boyunca farklı konularda ve farklı koşullarda karşılaşacağı benzer durumlara uyumunu kolaylaştırır. Mutlu ve başarılı olmak için çalışırken, kendine ve başkalarına zarar vermeden rekabet edebilir (Öztürk, 1998, 18, 19).

Çocukların sağlıklı büyümeleri ve gelişimleri için, her gün en az 60 dakika hızlı yürüyüş gibi orta şiddette bir bedensel etkinliğe, 30 dakika da koşu, futbol gibi şiddetli bir bedensel etkinliğe ihtiyacı vardır (Alberta Education, 2006, 1). Amerika'da anaokulundan beşinci sınıfa kadar çocukların her gün 30 dakika, haftada 150 dakika beden eğitimi ile meşgul olmasının gerektiği belirtilmektedir (Christie, 2005, 7). Aynı şekilde Amerika'da Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği (NASPE) de, ilköğretim düzeyinde çocuklar için haftada 150 dakika beden eğitimi önermektedir (NASPE, 2002, 3). Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC), Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği (NASPE) ve Kalp Birliği (AHA) kapsamlı bir şekilde her gün yapılacak beden eğitimini, anaokulundan 12. sınıfa kadar tavsiye etmektedir (Summerfield, 1998, 4, 5). Oysa ilköğretim çocukları önerilen düzeyde bedensel etkinliğe katılamamakta ve ilköğretim beden eğitimi programları genellikle çocukların yeterli düzeyde bedensel etkinliğe katılımlarını sağlayamamaktadır (Roth, 2005, iv). Kretschmer (2001, 122) tarafından Hamburg'ta 76 ilköğretim okulunda 1600'den fazla çocuk üzerinde yapılan

araştırmada; çocukların yaklaşık % 40'ının hiç bir spor branşıyla ilgilenmediği, bu çocukların motor becerilerinin önemli ölçüde kötü olduğu görülmüştür. Özdiğer, Özcan, Akın ve Gelecek (2005, 31), Türkiye'deki 9-11 yaşlarındaki 98 kırsal kesim, 74 şehir çocuğunun katıldığı ve çocukların bedensel etkinlik alışkanlıkları ile okullarındaki imkânlarını araştırdıkları çalışmalarında; şehirde yaşayan çocukların daha hareketsiz ve obez olmalarına yol açan bir ortamda olduklarını, kırsal kesimdeki çocukların daha aktif sporlara eğilimli olduklarını ve televizyon izlemeye daha az zaman ayırdıklarını tespit etmişlerdir. Amerika'da Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Kurumu (National Institute Of Child Health And Human Development [NICHD], 2003, 187, 189) tarafından yapılan araştırmada; 10 farklı bölgedeki 684 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıfta okuyan 414'ü erkek, 400'ü kız çocuğunun beden eğitimi dersleri gözlenmiş, çocukların sadece % 5.9'unun her gün beden eğitimi dersine katıldıkları, % 30.2'sinin haftada bir kez beden eğitimi dersi ile meşgul oldukları, beden eğitimi dersinde haftada 25 dakika orta şiddette bedensel etkinlikte bulundukları ve bu oranın önerilenden uzak olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında bedensel etkinliklerin amacı, psikomotor becerileri ve sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğu geliştirmek ve devam ettirmektir (Lacy, Willison ve Hicks, 1998, 1). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocukların beden sağlığı yanında, zihinsel, sosyal ve ruhsal sağlığını da geliştirir. Dolayısıyla bedensel etkinlikler, sadece kabiliyeti olanlar için değil, her bireyin gelişimi için önemlidir (Pettifor, 1999, 121, 127). Çocuğun motor gelişimle ilgili becerileri kazanması, çevresini tanımasında, yönetmesinde ve bağımsızlığını kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Çocuklarda motor becerilerin geliştiği en önemli dönem 6-10 yaş arasıdır. Bu dönemde öğrenilmiş olan birçok hareket formu önemli ölçüde geliştirilirken, birçok hareket formu da ilk kez öğrenilir ve muhafaza edilir. Her türlü spor branşına yönlendirilecek çocukların, en sağlıklı alt yapı edinimleri bu dönemde gerçekleşir (Müniroğlu, 1997, 109, 129). Bunun için spora özel becerilerin değil, sağlığa ilişkin becerilerin gelişimi sağlanmalıdır. Sağlığa ilişkin uygunluğun en önemli parçası kalp ve solunum uygunluğu olduğundan, öğretmenlerin derste orta şiddette bedensel etkinlikler sunması gerekmektedir (Pettifor, 1999, 121, 127).

Çocuklara daha sağlıklı bir yaşam biçimi sunmak için rehberlik etmek, sadece beden eğitimi derslerinin değil, okulun da asli görevidir (Pettifor, 1999, 15). Okullarda

sağlanan beden eğitimi, çocukları aktif olmaya teşvik etmenin, aktif bir yaşam biçimine hazırlamanın ideal bir yoludur. Okullar, çocuklarda bedensel etkinliği geliştirerek obezitenin, kronik hastalıkların ve yetişkin ölüm oranlarının azalmasını sağlama yanında, çocukların akademik başarısını, kendini algılamasını, ruhsal durumunu ve zihinsel sağlığını geliştirmesini ve nitelikli bir yaşam sürmesini sağlar (Summerfield, 1998, 4, 5). İlköğretim okulları, bedensel etkinlikleri destekleyen ilk toplumsal kurumlar olduklarından, ilköğretim beden eğitimi derslerinin, amaçlarına uygun bir şekilde bu rolü üstlenmesi gerekmektedir (Sallis, McKenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette ve Hovell, 1997, 1328). Böylece ilköğretimde, çocuklar okul ortamında sağlıkla ilgili davranışları kazanmış olacaklardır (Zahner ve diğerleri, 2006, 3). Çocuklar aktif ve sağlıklı bir yaşam biçimi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları otomatik olarak geliştiremediklerinden, okulların üzerine düşen görev, öğrenme ortamını oluşturmak, öğrencilerin günlük bedensel etkinliği hayat boyu alışkanlık hâline getirmesini ve sağlıklı bir yaşam biçimi kazanmalarını sağlamaktır. Okul idarecileri ve öğretmenler çocuklara bedensel etkinlik fırsatları sağlayabilmeli ve çocukların hayat boyu bedensel etkinliğe katılım isteğini geliştirmelidir (Alberta Education, 2006, 2). Sallis, Conway, Prochaska, McKenzie, Marshall ve Brown (2001, 619), okul çevresinde yapılan beden eğitime yönelik düzenlemelerin, öğrencilerin okuldaki bedensel etkinliklerini arttırdığını tespit etmişlerdir.

İlköğretim okullarında, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi programlarının etkisi hayat boyu devam eder. İyi planlanan ve başarı ile uygulanan beden eğitimi programları, çocuğun bedensel sağlığını geliştirir, kendini disipline etmesine yardım eder, pek çok alanda becerilerini geliştirir ve öğrenmeyi teşvik eder (Ulukol, 2006, 22). Çocuklar, ilköğretim yıllarında bedensel etkinlik yoluyla sosyalleşir, grup tarafından kabul görür, hareketleri yapabildikçe serbestlik kazanır, çevresiyle ilgili bilgisini artırır (Bucher, 1983, 289). Düzenli olarak beden eğitimi dersine katılan çocuklar, diğer derslere daha iyi konsantre olurlar. Beden eğitimi, akademik başarıyı etkileyebilen stresi, endişeyi ve depresyonu yatıştırır ve kendine güveni destekler (Vail, 2006, 15). Çocuğun birlikte çalışabilme becerisi ve bazı bedensel yetenekler kazanmasını, yaşam boyu bedensel etkinliklerden hoşlanmasını sağlar (Ulukol, 2006, 21). Keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçirir. Bedensel gelişim, gençlik dönemi sonunda durur, ancak ruhî ve manevî gelişim devam eder. Bireyin beden ve ruh yapısını geliştirmek, iradesini güçlü kılmak, grup çalışmasını

kolaylaştırmak, karşılıklı dayanışmayı sağlamak, kendine güvenini gerçekleştirmek adına, beden eğitimi büyük önem taşır (Erkal, Güven ve Ayan, 1998, 114). Bedensel etkinliklere katılan çocukların, arkadaş ilişkilerinin daha iyi olduğu ve diğer alanlarda da başarı düzeylerinin yükseldiği; depresyon ve sağlık için risk taşıyan sigara, uyuşturucu kullanma gibi davranışların görülme sıklığının da daha düşük olduğu bilinmektedir (Ulukol, 2006, 21).

Beden eğitimi programlarının niteliği, özellikle programın içeriğine ve öğretmenlerin yeterliğine bağlıdır. İçeriği yeterli ve uygun bir programın, eğitimli ve rehberlik yapabilen öğretmenler tarafından yürütülmesi, beden eğitimi dersinin niteliğini arttıracaktır (Ulukol, 2006, 22). Beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik tutumlar erken yaşta başladığından, çocuklar nitelikli ilköğretim beden eğitimi programları ve etkili beden eğitimi uzmanları tarafından desteklenmelidir (Palivec, 2005, 7). Beden eğitiminde uzmanlar tarafından eğitilmek, çocukların bilgi düzeylerinin yükselmesini, bedensel potansiyellerinin gelişimini, varolan becerilerini ortaya çıkarmayı ve bedensel etkinliğe yönelik programlarını uygun bir şekilde düzenlemeyi sağlar (Bal'Sevich, 2005, 89). Subramaniam ve Silverman (2000, 40, 41), öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında; öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında beden eğitimi öğretmeni ve programın etkisinin çok güçlü olduğunu, öğrenci, öğretmen ve program boyutunda oluşan olumlu beden eğitimi ortamlarının, öğrencilerin gelecek yaşantısında da bedensel etkinliğe katılımını etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Çocukların beden eğitimi programında, nitelikli zaman geçirmelerini öğretmen dışında etkileyen faktörler, sınıf mevcudu, çocukların özellikleri, fizikî şartlar ve araç-gereçlerdir. Ancak öğretmenin davranışları çocukların etkinliğe katılımını doğrudan etkiler. Öğretmenin davranışları ile çocukların davranışları birbirini etkiler ve öğrenme ortamı oluşur (Lacy ve diğerleri, 1998, 1). Bu nedenle, beden eğitimi programları, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığından, bir çocuğun gelişimini en yüksek düzeye getirebilmek için bedensel etkinlikler öğretmen tarafından planlanmalı ve çocuklara sistematik bir şekilde bu etkinlikler uygulanmalıdır (Thomas ve diğerleri, 1988, 5).

İlköğretim okullarında çocuklara etkili bir öğrenme ortamı yaratmak, ancak onların gelişim düzeylerine uygun programlarla mümkün olacağından, çocukların gelişimsel özellikleri de iyi bilinmelidir. İlköğretim döneminin en önemli özelliği, çocuğun oyun ve spor performansında gittikçe daha olgun düzeye ulaşması ve becerileri hızla öğrenmesidir. Bu dönemde, çocuğun algısal yetenekleri keskinleşir, duyu motor organlar daha uyumlu çalışır ve çocuk pek çok karmaşık beceriyi başarabilir. Ancak temel hareketlerin gelişiminde olgunlaşma kadar, deneyim, alıştırma, spor alanları, çocuk parkları gibi çevresel faktörler de önemlidir (Özer ve Özer, 2001, 28, 103, 104, 159). 6-9 yaşlar arasındaki çocuklar ip atlama, bisiklet sürme ve topa vurma gibi temel beceri kombinasyonlarını yapabilir (Zaichkowsky, 1995, 60). Bu yaşlar arasındaki çocuklar, basit görevleri ustalıkla yapmaya, zor hareketleri denemeye, hareketlilikten hoşlanmaya, yeni bir sportif beceri öğrenmeye ve beceri öğreniminde çaba sarf etmeye eğilimlidir (Weiss, 2000, 2). 10-12 yaşlar arasındaki çocuklar ise cimnastik, hedefe doğru şut çekme gibi temel ve özel beceri kombinasyonlarını yapabilir (Zaichkowsky, 1995, 60). Çocukların koşma, atlama, sıçrama, yakalama, vurma gibi temel hareket becerileri, özel spor becerilerine başlamadan önce geliştirilmelidir (Thomas ve diğerleri, 1988, 39). Bu nedenle, üçüncü sınıfa kadar koşma, yürüme, atlama, zıplama, kayma, sekme, çekme, itme, kaldırma, bükme, germe gibi hareketlere önem verilmelidir. Dördüncü sınıftan sonra, bu hareketlere daha karmaşık biçimde devam edilmeli, ayrıca çocuk tenis raketi gibi çeşitli spor branşlarında kullanılan aletlerle tanışmalıdır (Bucher, 1983, 114). Çocuklar, birçok spor dalında kullanılan temel hareket becerilerinin gelişimi için atletizme, kalp-solunum işlevlerinin gelişimi için yüzmeye, denge gelişimi için de cimnastiğe yönlendirilmelidir. Bu üç spor dalı özellikle Rusya, Almanya ve Romanya'da çocukların genel eğitiminin temel bölümünü oluşturmaktadır (Bompa, 2003, 15).

2.3. İlköğretim Sınıf Öğretmenleri ve Beden Eğitimi Dersi

Eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgili kişilerin bilgi ve becerilerinin yanında tutumları da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, en önemli görev ve sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının çağın gereklerine uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Akdeniz, Alev ve Yiğit, 2006, 239). İlköğretimin I. kademesinde çocuk ana babadan sonra öğretmenini model alır. Sınıf öğretmeni, çocuğun gelişiminde birçok olumlu

duyguyu geliştirebileceği gibi (Özer ve Özer, 2001, 39), olumsuz duygularında yerleşmesine sebep olabilir. Çocuğun ilk öğretmeni, yakın ilişki içinde geçen uzun bir surenin sonucu olarak onları etkilemede önemli bir rol oynar. Öğretmenin davranışları çocukları toplumsal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünde etkiler (Gander ve Gardiner, 2004, 423). Özellikle ilköğretimin ilk yılları (6-9 yaş), çocuklara hayatlarını kolaylaştıracak olumlu tutumların kazandırılabilceği çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde, çocuklara beden eğitimi ve spor etkinliği yapma alışkanlığı kazandırarak sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 64. maddesinde "İlköğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre plânlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. İlköğretim okullarının 1-5'inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görölmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler, isteklerinin yönetimce uygun görölmesi hâlinde aynı sınıfı okutmaya devam edebilirler (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2003b, 503). İlköğretim okullarının 4'üncü ve 5'inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak, ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler, sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir." (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2006a, 367) denilmektedir.

Türkiye'de İlköğretim okullarında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.08.2006 tarih ve 349 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2006b, 1051). Kurulun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesine göre de,

beden eğitimi dersleri I. kademede iki ders saati ve II. kademede bir ders saati olarak okutulmaktadır (MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 2007, 445-446).

Sağlık için ilk adım bedensel etkinliğe katılımdır. Beden eğitimi derslerinin amacı, elit sporcular yetiştirmek değil, çocuklarda bedensel olarak aktif bir yaşam biçimini benimsemelerini sağlayacak tutumlar geliştirmektir (Barnes, 2002, 1). Sınıf öğretmenleri, okuldaki zamanının çoğunu öğrencileri ile birlikte geçirdiğinden, onların üzerinde büyük bir etki bırakabilirler. Eğer sınıf öğretmenleri bedensel etkinliğin çocuğun gelişimindeki önemini anlarsa ve beden eğitimi öğretimini desteklerse, çocukların beden eğitimine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olarak aktif ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine katkıda bulunabilirler (Xiang, Lowy ve McBride, 2002, 145, 146).

Çocuklar aktif olmayı istemelerine rağmen, genellikle okul politikaları veya programı, ana babanın güvenlik ve uygunluk kuralları, fiziksel çevre şartları gibi dış etkenler tarafından sınırlandırılırlar (Dollman ve diğerleri, 2005, 892). Bu nedenlerle de, çocuklar serbest zamanlarını beden eğitimi etkinliklerinden ziyade, televizyon seyrederek, video oyunları oynayarak ve bilgisayar kullanarak geçirmektedirler (Chmelynski, 2006, 10). Günümüzde her yaş grubunda obezitenin salgın etkileri de dikkate alındığında, çocukların bedensel etkinliği sevmeleri ve azimle devam ettirmeleri için motive edilmeye ve yardıma ihtiyaçları vardır (Zavacky, 2004, 31). Eğer çocuklara fiziksel uygunluklarının gelişimi için olumlu yardımlarda bulunulmazsa, tüm motivasyonlarını kaybedebilir ve yaşamlarında yeterli düzeyde bedensel etkinliğe katılmayabilirler (Pangrazi ve Hastad, 1989, 5).

Çocukların, beden eğitimine yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen, olgunlaşmaları ve beden eğitiminde olumlu deneyimler kazanmaları için sağlanması gereken imkânlar belirsizliğini korumakta (Trudeau ve Shephard, 2005, 101), bedensel etkinliğe katılım fırsatları azalmakta (Siedentop, 2004, 197), ilköğretim okulları, çocukların bedensel gelişimlerini yeterli düzeyde geliştirecek zamanı ve organize etkinlikleri sağlayamamaktadır (Pangrazi ve Hastad, 1989, 2). Birçok okulun öğretmen kadrosu, beden eğitimi ve bedensel etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediğini bilmesine rağmen, ilköğretim okullarında beden eğitimi öğretimi, hem ders saati hem de ders içindeki bedensel etkinliklerin hareket zenginliği açısından

azalmaktadır (Nye, 2008, 36). Çünkü beden eğitimi, nitelikli sınıf öğretmenlerinin bile ilköğretim okullarında öğretimini yapabilecekleri en zor programlardan biridir (Quay ve Peters, 2008, 601). Buna rağmen, ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri beden eğitimi öğretiminde halen ilk sorumlu eğitimcilerdir (Allison, 1990, 272). Özellikle çocuklara beden eğitimine yönelik olumlu tutumların yerleştirilebileceği ilköğretim I. kademedede, beden eğitimi dersi yetersiz kalmaktadır. Hovell, Sallis, Kolody ve McKenzie (1999, 158), çocukların ilköğretim okullarında, sağlığın geliştirilmesi için önerilen süreden daha az aktif olduklarını bulmuşlardır. Kangalgil (1999, 74), sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen beden eğitimi dersinin amacına ulaşamadığını belirtmiştir. Doğan (2000, 58), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerinin bu dersin amaçlarına uygun işlenmediğini ifade ettiklerini ve beden eğitimi derslerinde başarılı olmadıklarını düşündüklerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri, beden eğitime ilişkin formasyondan (Orhun, 1994, 148), çocuklara çeşitli spor dallarının öğretimini yapabilecek spor becerisi, tekniği ve stratejisi ile ilgili bilgiden yoksundur (Thomas ve diğerleri, 1988, 49). Bu nedenle, beden eğitimi dersleri ya amaç dışı kullanılmakta ya da eksik ve yanlışlarla dolu olarak yapılmaktadır. Bazı okullarda beden eğitimi dersleri boş geçmekte ve öğrenciler tarafından sınav hazırlığı için kullanılmaktadır (Orhun, 1994, 148). Okul idaresinin, velilerin ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak beden eğitimi dersine karşı ilgisiz olmaları, dersin amacına uygun yapılmasını engellemektedir. Bu dersten beklentiler test çözme, Türkçe ve matematik dersindeki eksik konuları tamamlama olarak algılanmaktadır (Yıldız, 2006). Oysa ilköğretim çağı, çocukların spora başlama çağı olduğundan, ilköğretim okullarında çocuklara beden eğitimi ve spor tutkusunu aşılacak uzman eğiticiler olan beden eğitimi öğretmenlerinin önemi çok büyüktür (Orhun, 1994, 148). Tipik bir sınıf öğretmeni ileri düzeydeki kavramları ve becerileri gösteremeyeceğinden, bu problemin en iyi çözümü her ilköğretim okulunda bir beden eğitimi uzmanının bulunmasıdır (Thomas ve diğerleri, 1988, 49). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı düşüncelerinin araştırıldığı çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, beden eğitimi dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini belirtmiştir (Ceylan, 2006, 49; Pepe, 2006, 27; Doğan, 2000, 59).

İlköğretimin bir ile beşinci sınıfları arasındaki çocukların oyun çağında olmaları, bu dersin önemini daha çok arttırmaktadır. Oysa sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersine ilişkin yeterli formasyona sahip olmadıklarından, dersi çoğunlukla yapmamaktadırlar. Beden eğitimi dersi, bazı okul idarecileri veya öğretmenler tarafından sadece okul bahçesinde oyun oynanan veya futbol oynanarak geçirilen bir ders saati olarak algılanmaktadır. Bu yüzden de, gerek öğrencilerin gerekse velilerin nazarında çok önemli olmayan, sadece oyun oynanan bir ders olarak basite alınmaktadır. Okulun imkânları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri de dersin işlenişini aksatmaktadır (Yıldız, 2006). Tortop (2005, 82), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve oyun öğretiminde formasyon düzeylerini yetersiz bulduklarını, Ceylan (2006, 57), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersine gereken önemin verilmediğini ifade ettiklerini, Pehlivan ve diğerleri (2003, 85), beden eğitimi ders saatinde ders yapmayan sınıf öğretmenlerinin ilk sırada sınıfta oyun oynattıklarını, ikinci sırada diğer derslere çalıştırdıklarını, üçüncü sırada kitap okutma gibi etkinliklere yer verdiklerini, Doğan (2000, 58), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinin diğer mihver dersler kadar önemli görülmediğini ve ilköğretim I. kademedede beden eğitimi ders saatlerinin farklı dersleri takviye amacıyla da kullanıldığını, Tekin ve Özmutlu (2008, 38), sınıf öğretmenlerinin diğer derslerdeki müfredat yoğunluğundan eğitsel oyunlara zaman ayıramadıklarını, Koç ve Çobanoğlu (1994, 369), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi yerine başka faaliyetlerle ilgilendiklerini tespit etmişlerdir.

Beden eğitimi dersi, okul programlarında önemini kaybetmeye devam etmekte ve beden eğitimcilerin çocuklara bedensel etkinlik fırsatlarını sunmaları giderek önem kazanmaktadır (Smith, Cluphf ve O'Connor, 2001, 133). İlköğretim çocukları için düzenli beden eğitiminin faydaları yıllardır vurgulanmasına rağmen, maalesef pek çok sınıf öğretmeni, beden eğitimini etkili bir şekilde yürütecek güven, öğretim ve zaman eksikliği hissettiğinden, beden eğitimi dersini yapmamaktadır (Morgan ve Bourke, 2004, 1). Beden eğitimi dersini yapan sınıf öğretmenleri ise beden eğitimi ile ilgili yeni fikirleri kendi bilgi ve uygulamalarına katmayı reddetmekte veya bu fikirlere kayıtsız kalarak terk edilmiş, güncel olmayan bilgi ve uygulamaları sürdürebilmektedir (Barnes, 2002, 43). Dolayısıyla beden eğitimi programları, öğrencilere bedensel etkinliğin hayatının bir parçası olmasını sağlayacak becerileri kazandıramamaktadır (Palivec, 2005, 5). Topkaya, Serbes ve Yüret (2004, 517), sınıf öğretmenlerinin içeriğinin 7-11 yaş grubu çocuklara yönelik olduğu bir beden eğitimi dersi almadıklarını ve ilköğretim

I. kademede beden eğitimi derslerinin birçok nedene bağlı olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Kara (2007, 43), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine ilişkin uygulamalı ders almadıklarını ifade etmiştir. Ceylan (2006, 57), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademede beden eğitimi dersine gereken önemin verilmediğini ve beden eğitimi dersini vermek için zorlanmamaları gerektiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Türkiye’de sınıf öğretmenleri, beden eğitimi derslerini Millî Eğitim Bakanlığı’nın, okul idaresinin, meslektaşlarının ve velilerin olumsuz bakış açısı, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği gibi nedenlerle istenilen düzeyde işleyememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde ne yaptıkları da birbirlerini etkilemekte ve beden eğitimi dersini işlemeyen sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olması da bu dersin amacına ulaşamamasına neden olmaktadır. Beden eğitimi dersinin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir sınıf öğretmeni, meslektaşlarının ve okul idaresinin bu derse olumsuz bakış açısından etkilenecek bir süre sonra derse yapmamaya başlamaktadır. Brumbaugh (1987, 244), mesleğe yeni başlayan bir sınıf öğretmenin beden eğitimi öğretiminde, meslektaşlarının çok büyük bir etki bıraktığını, onları model olarak aldıklarını belirtmiştir. Parks (2003, 52) ise sınıf öğretmenlerinin diğer meslektaşları ile olan iş birliği çabalarının da bedensel etkinliğe istekli olmalarında önemli olduğunu belirtmiştir.

Çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımını, ana ve babalarının konuya olan bakış açısı da etkilemektedir. Bazı aileler, beden eğitimi ve sporun çocuk gelişimi ve sosyalleşme süreci üzerindeki olumlu etkisinin bilincinde olup, çocuklarının bu etkinliklere katılımını desteklerken, birçok aile çocuklarının bu faaliyetlere katılımına sıcak bakmamaktadır. Çünkü Türk toplumunda genel bir kanı hâline gelen, sporun akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği fikri ve sakatlanmalara neden olduğu düşüncesi, ailelerin bu yönde bir tutum sergilemesinde başlıca etken olarak görülmektedir (Güven ve Öncü, 2007, 50, 51). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalarda, sınıf öğretmenleri velilerin beden eğitimi dersine gereken önemi göstermediklerini, bu derse karşı yaklaşımlarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir (Çiçek, 2008, 60; Kangalgıl, 1999, 73). Son yıllarda Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları sonucu, liselere giriş sınavının da uygulamaya konmasıyla birlikte “dershane” kavramı eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası hâline

gelmiş, ilköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere ayıracak zamanları hemen hemen hiç kalmamıştır. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın, akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri bulunduğu yönünde bilimsel sonuçlar elde edilmesine rağmen, gerekli bilinçlendirmenin yapılmaması ve eğitim sisteminin akademik ve spor yaşamının birlikte yürütülmesine yeteri kadar müsait olmaması, beden eğitimi dersinin amacına ulaşamamasına neden olmaktadır (Güven ve Öncü, 2007, 51).

Çocuklara, yıllar geçtikçe ana babaları ve eğitimciler tarafından hareketsiz bir yaşam tarzı model olarak sunulur. Oysa öğretmenler çocukların bedensel olarak aktif bir yaşam tarzını benimsemeleri için lokomotif görevini üstlenebilmelidir (Barnes, 2002, 131). Sınıf öğretmenleri tarafından öğretilecek temel beceriler, ilköğretimin üst sınıflarında çocuğun öğreneceği özel spor becerilerinin gelişimine temel teşkil eder. Bunun için, sınıf öğretmenleri çocukların bu temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Thomas ve diğerleri, 1988: 49). Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinin önemini bildikleri halde, birçok nedene bağlı olarak bu derse katılamamaktadırlar. Roth (2005, 71), yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinlik programlarına katılımı ile öğrencilerin katılımı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Amerika’da sınıf öğretmenleri, lisans eğitimleri sırasında öğretmen eğitimi ile ilgili derslerde, beden eğitimi öğretmenliği eğitimine yönelik dersler de almaktadırlar. Bununla birlikte, beden eğitimi dersi alan deneyimini de içeren öğretim metotları dersi, sınırlı düzeyde verilmektedir (Curtner-Smith, 2007, 35). İlköğretim okullarında beden eğitimi derslerinin beden eğitimi uzmanları tarafından yürütülmesi önerilmesine rağmen (NASPE, 2002, 4), pek çok eyalette ilköğretim beden eğitimi derslerini sınıf öğretmenleri yürütmekte ve beden eğitimi uzmanlarının bu dersi yürütmesine gerek duyulmamaktadır (Humphries ve Ashy, 2006, 179). 45 eyalette beden eğitimi dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bir eyalette ise beden eğitimi derslerini yürütenlerin % 80’i sınıf öğretmenleridir. Sadece dört eyalette beden eğitimi dersleri beden eğitimi uzmanları tarafından yürütülmektedir (NASPE, 2002, 4). Pek çok eyalet ilköğretim boyunca beden eğitimi uzmanları için fon ayırmamakta, eyaletler arasında kimin beden eğitimi öğretimi alacağı ile ilgili önemli çeşitlilikler bulunmaktadır. Büyük bir şehir, her gün beden eğitimi programı veren uzmanlara sahip olabilirken, aynı eyaletin kırsal bir bölgesinde, beden eğitiminden haftada bir veya iki kez sorumlu olan sınıf öğretmenleri olabilmektedir (Thomas ve diğerleri, 1988, 7). Yetersiz finansal

kaynaklar, beden eğitimi dersinin uzman olmayan beden eğitimciler tarafından öğretilmesine neden olmaktadır. Beden eğitimi öğretiminde yetersiz malzeme ve imkânlar ile öğretmenlere sağlanmayan meslekî gelişim fırsatları da, hem beden eğitimi derslerini hem de okulun diğer bedensel etkinlik programlarını etkilemektedir (Tappe ve Burgeson, 2004, 292). Diğer ülkelerde de ilköğretim düzeyinde beden eğitimi derslerini sınıf öğretmenleri yürütmekte ve bu da ciddi sorunlara neden olmaktadır (Curtner-Smith, 2007, 35).

Türkiye’de, YÖK ortaöğretime beden eğitimi öğretmeni yetiştirmekte ve bu öğretmenler ilköğretim okullarında da görevlendirilmektedir. İlköğretimin I. kademesine yönelik olarak ise beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmemektedir (Pehlivan, 2001, 118). Beden eğitimi ve sporun önemli özelliklerini göz önünde bulunduran birçok ülke, okullarında beden eğitimi ders saatine ve ders kapsamına gerekli önemi göstererek, eğitimin genel ve özel amaçlarının bir kısmını, beden eğitimi dersleriyle kazandırmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda, bazı Avrupa ülkelerinde ilköğretim okullarındaki beden eğitimi dersi haftada altı saati bulmaktadır. Türkiye’de bu süre, ilköğretim I. kademedede haftada iki ders saatidir. Sınıf öğretmenleri de zaten yeterli olmayan bu derste Türkçe, matematik gibi başka dersleri işlemektedir (Orhun, 1994, 148). Eğitim-öğretim yılının Kasım ile Nisan ayları arasındaki dönemine denk gelen ve iklim şartlarının olumsuz olduğu süreçte ise, birçok okulda spor salonlarının olmaması nedeniyle, sınıf öğretmenleri çocukları dışarı çıkaramamaktadır. Bu aylarda, beden eğitimi dersi genelde amaç dışı faaliyetlerle, nadiren de basit sınıf içi oyunlarla geçirilmektedir. İklim şartlarının etkilemediği iki üç aylık süreçte ise, çocuklar amaçsız bir şekilde okul bahçesinde serbest bırakılmaktadır. Çiçek (2008, 68), sınıf öğretmenlerinin diğer derslere hazırlandığından, beden eğitimi derslerine hazırlanmadığını, ancak planları içinde beden eğitimi dersini yapmış olarak gösterdiklerini, okul idaresi ve müfettişler tarafından yapılan denetimlerde matematik, Türkçe ve diğer derslerin öğrencilere kazandırdığı bilgi ve davranışların arandığını, beden eğitimi derslerinde denetim yapılmadığı gibi beden eğitimi dersinin amaçlarının davranışlara yansımalarının karşılaştırılmadığını, sınıf öğretmenlerinin yetersizliği, tesis, salon, araç-gereç eksikliği, okul idarecileri ve öğrenci velilerinin derse karşı yaklaşımları, ders saatinin yetersiz olması, sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle beden eğitimi dersinin ilköğretim I. kademedede istenilen düzeyde işlenemediğini tespit etmiştir. Bunun yanında çocuklar iklim şartlarının olumsuz olduğu dönemde, beden

eğitimi dersinin yapılması için bahçeye çıkarıldıklarında, dersin gereği olarak hareket etmekte, koşmakta ve haliyle terlemektedir. Spor kıyafetlerini giyebilecekleri soyunma odalarının olmaması veya bu ortamların korunaksız olması, spor kıyafetlerinin uygun olmaması gibi nedenlerle, çocuklar hastalığa yakalanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Sağlıklı bir çocuğun, beden eğitimi derslerinde sağlığını tehdit eden bir ortamda bedensel etkinliklere katılmaması için, bu hususlarda tedbir alınması gerekmektedir. Kaldı ki, çeşitli nedenlerden, sağlık sorunlarından dolayı (astım vb.) beden eğitimi dersine girmek istemeyen ve rapor alarak kenarda bekleyen çocukların da, alan uzmanının yönlendirmesiyle beden eğitimi dersine katılımı sağlanabilir ve sağlanmalıdır. Örneğin, astım rahatsızlığı olan bir çocuğun, beden eğitimi dersinde kendi hareket kabiliyetine yönelik etkinlikleri yerine getirmesi, yüzme gibi sporlara yönlendirilerek vücudunun bütün adale gruplarının gelişmesi ve nem alması sağlanarak astım hastalığının tedavisine de katkı sağlanabilir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine bakışları olumsuz (Roth, 2005, iv), beden eğitiminde pedagojik becerilerinin gelişimine ilişkin gösterdikleri ilgileri ise çok azdır (Allison, 1990, 272). Sınıf öğretmenleri beden eğitime zaman ayırırlar, fakat beden eğitimi alan bilgileri yetersiz olduğundan, beden eğitimi programının gerektirdiği standartları yerine getiremeyerek öğrencilere sınırlı düzeyde grup oyunları ve bedensel etkinlikler sunarlar (Espinoza, 2006, 122). Ancak yapmak istedikleri bu etkinliklerin de çok fazla bir eğitim değeri yoktur. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri beden eğitimi öğretmenleri gibi bir eğitim alırlarsa, beden eğitimi derslerinde çocukların gelişimlerine katkıda bulunabilirler (Metzler, 1991, 416).

Birçok sınıf öğretmenin üniversite veya hizmet içi eğitiminden kaynaklanan eksiklik, beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri için beden eğitiminin önemi diğer derslerle kıyaslandığında daha az olmakla birlikte, nitelikli bir beden eğitimi dersinin hazırlığı ve öğretimi, öğretmenin diğer sorumluluklarından feragat ederek çok fazla zaman ve enerji harcamasını gerektirmektedir (Barnes, 2002, 50). Ceylan (2006, 84), sınıf öğretmenlerinin kendilerini yenilemek ve geliştirmek istediklerinden, beden eğitimi öğretiminde yetersiz kaldıklarından, beden eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istediklerini belirtmiştir. Bunun yanında Kangalgil (1999, 72), sınıf

öğretmenlerinin spor alanında açılan hizmet içi eğitim kurslarına eğilimli olmadıklarını ve kendilerini geliştirmediklerini tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarını yürütürken kontrolleri dışında olan ders saati, beden eğitimi tesisleri, profesyonel gelişimlerini sağlayacak parasal kaynak, malzeme alımı, idari saygı ve destek gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Espinoza, 2006, 137). Beden eğitimi ders saati çok az, sınıflar kalabalık, oyun sahaları dar, araç-gereç yetersizdir. Sınıf öğretmenlerinin ise beden eğitimi, oyun ve dans konularında kendilerini kâbiliyetsiz ve yetersiz görmeleri, beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının ön yargılı ve olumsuz olmasına neden olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin alan bilgisi ve becerisi yetersiz olduğundan, sınıf öğretmenleri bu derse karşı ilgisiz, ürkek ve isteksizdir. Sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinin önemine inanmalarına rağmen, bu derste ne öğretecekleri konusunda zorlanmakta ve bütün bunların neticesinde hareket ve oyuna herkesten çok gereksinim duyan çocuğun çok yönlü eğitimi ve gelişimi engellenmektedir (Pehlivan, 2001, 116, 117). İlköğretim okullarında beden eğitime ilginin yetersiz olmasının bir nedeni de, bu derse sınırlı zamanın ayrılmasıdır. Çocuklar kâbiliyetlerini geliştirmek ister, fakat sınırlı ders sürecinde bu mümkün değildir. Ayrıca okullar tarafından sunulan yetersiz programlar öğrencilerin ilgilerinin düşük olmasına neden olmakta ve öğretmenlerde yapabileceklerini en az düzeyde yaparak derse olan ilgiyi düşürmektedir (Thomas ve diğerleri, 1988, 10). Yetersiz imkânlar ve araç-gerecin yanında, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine ilişkin tutumları ve anlayışları da beden eğitimini engelleyen nedenlerdendir (Morgan ve Bourke, 2004, 1). Sonuç olarak, bilgi, deneyim ve çevresel şartlar sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarına katılmamalarının nedenlerindendir. Sınıf öğretmenleri bu engelleri aşmak istiyorlarsa, öncelikle tutumları ve değerleri olumlu olmalıdır (Roth, 2005, 116). İlköğretim beden eğitimi programlarının, sınıf öğretmenleri tarafından başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin olumlu tutumlara, güncellenmiş uygulamalara ve yeterli bir bilgi düzeyine sahip olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin üniversite ve hizmet içi eğitimlerinde bilgi, beceri, tutum ve uygulamaları geliştirilmeli, sağlığa ilişkin beden eğitimi programlarını etkili bir şekilde uygulayabileceği nitelikler kazandırılmalıdır (Barnes, 2002, 133).

2.4. İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Nitelikli Eğitim-Öğretim

Nitelikli öğretim, öğrenciler için akıllı ve duyarlı seçimler yaparak konuyu nasıl sunacağını, öğrencileri nasıl gözlemleyeceğini, analiz edeceğini, geri bildirim vereceğini ve motive edeceğini bilerek etkili yönetim göstermektir (Pettifor, 1999, 67). Nitelikli beden eğitimi programları, zihinsel içerik ile birlikte temel hareket becerileri, takım sporları ve bireysel sporlar, fiziksel uygunluk, ritim ve dans, rekreasyon etkinlikleri gibi öğrenim deneyimlerini içerir (Cone, 2004, 274). Bedensel etkinlik programında, öğretimin içeriğini çocukların ilgi ve ihtiyaçları tayin eder. Öğretimin içeriğini sınırlandıran temel faktör çocuğun ilgisi olduğundan, öğretime katılma ilgilerde birleşme anlamına gelir. Bedensel etkinlik ilkesine dayanan bir programın başarısı, öğretmenin geniş bir kültüre, çocuk psikolojisi bilgisine, rehberlik ve öğretim yöntemlerinde özel bir formasyona sahip olmasına bağlıdır. Bunun yanında, okulda yeterli bina ve tesisler, araç-gereç, kitap ve materyaller ile sistemin işleyişini denetleyerek katkı sağlayan yetişmiş idareciler bulunmalıdır (Kuru, 2000, 23). Nitelikli programlar, hareket eğitimi, motor gelişim ve motor öğrenme eğitimine sahip beden eğitimi uzmanlarının bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyar. Eğer okullar öğrencilerinin fiziksel uygunluğuna ve sağlığına önem veriyorsa, bu uzmanları istihdam etmeli (Buschner, 1984, 34), okullarda öğrenciler beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile tanışmalı ve değişik spor branşları yanında, geleneksel spor kültürünü içeren branşlar da okul beden eğitimi programlarında yer almalıdır (Güven, 2009, 65).

Öğrencilerin bedensel etkinliğe katılımları giderek azalmaktadır. Bunun nedenini çocuklar, sportif etkinliklerin çok fazla yarışma içermesini, bu etkinliklerde eğlenememelerini ve oyun oynamak için gerekli olan becerileri öğrenmede başarısız olmalarını göstermişlerdir. Bu nedenle, temel hareketler yaratıcı, eğlenceli ve ilgili bir şekilde öğretilmeli (Zaichkowsky, 1995, 69), beden eğitimi ders sürecinde zamanın tamamına yakını hareket halinde, çok az bir süresi sınıfı organize etme, öğretim ve hareketin gösterilmesi ile geçirilmelidir (Pettifor, 1999, 85). Günlük bedensel etkinlikler çeşitli şekillerde ve yoğunlukta, her öğrencinin kabiliyetini dikkate alan, okulun var olan kaynakları göz önünde bulundurularak hazırlanan ve öğrencinin seçimine izin veren etkinlikler olmalıdır (Alberta Education, 2006, 2). Her çocuğun kabiliyetini dikkate alarak hazırlanan bu etkinliklerdeki beceriler, çok kolay olduğunda çocuğun sıkıldığı, çok zor olduğunda ise başarısızlıktan kaynaklanan tedirginlik ve hayal kırıklığı

görülür. Bu nedenle, öğretmenler çocuklara beceriler ve bedensel etkinliklerde gelişimsel ilerlemeler sağlamalı, çocuklarla iş birliği içerisinde bedensel etkinlik için gerçekçi amaçlara ulaşabilecek ortamlar sunmalı, değişik oyunlar ve etkinliklerle en uygun şartları oluşturmalıdır. Öğrenme ortamını yapılandıran öğretmenlerin, çocukları kuralcı esaslar veya akran karşılaştırması yerine ilerlemeye, ustalığa, zevk almaya teşvik etmesi, onların kendilerini algılamalarını, duygusal reaksiyonlarını, etkinliğe katılımını devam ettirmek için motivasyonlarını olumlu yönde etkiler. İlkelerini sağlam bir şekilde uygulayan ve geri bildirimi etkili kullanan öğretmenler, öğrencilerinden olumlu bir tepki alır (Weiss, 2000, 4-5).

İlköğretimin ilk yıllarında, öğrenciler cinsiyetlerinden dolayı farklı performans sergilemezler. Bu nedenle, öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alınmadan çeşitli bedensel etkinliklere ilgi göstermeleri ve eşit performans sergilemeleri beklenmelidir (Thomas ve diğerleri, 1988, 7). Bazı öğrencilerin, bedensel etkinliğe katılabilmesi ve başarılı olabilmesi için programda çeşitli değişiklikler yapılmasına gerek duyulabilir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini bilerek etkinlikleri ve uygun araç-gereçleri öğrenciye göre planlayabilmelidir (Alberta Education, 2006, 7). Bedensel etkinliklerin seviyesi ayarlanarak, her öğrencinin kabiliyetine göre başarılı deneyimler kazanması ve gelişimine katkıda bulunması sağlanmalıdır (Pangrazi ve Hastad, 1989, 5).

Öğrencilerin bedensel etkinliğe ilişkin tutumlarının ve anlayışlarının değiştirilebilmesi için, öğrenme ortamında bedensel etkinlik ile tanıştırılması çok önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin bu sürece aktif katılımları sağlanmalı, öğrenciler karar verme sürecine dâhil olmalı, ne kadar etkinlik yaptığının ve nasıl hareketsiz kaldığının farkında olmalı, böylece zamanını nasıl geçirdiğini anlamalıdır. Öğrencilerin kendilerini gözlemelerine ve gelişimlerini ölçmelerine yardımcı olunmalı, amaçlarını açıklamalarına, önerilerde bulunmalarına ve planlarını gözden geçirmelerine fırsat tanınmalıdır. Öğrencilere etkinliklerle ilgili olumlu ve özel geri bildirimler ile ödüller verilmelidir. Öğrencilerle etkinlik amaçları ile ilgili konuşulmalı ve planlarına ilişkin kararları açıkça desteklenmelidir. Öğrencilerin davranışları fark edilmeli ve desteklenmelidir (Alberta Education, 2006, 15). Ayrıca öğretim ve uygulama becerilerine odaklanılmalı, öğretmen hem anlatımda hem de gösterimde mükemmel bir uygulayıcı ve model olmalı, açıklamalar kısa ve basit, uygulama ve oyun zamanı

maksimum olmalıdır. Öğrenciler rekabet içeren oyunlarla erken yaşta tanıştırılmamalı, oyunlar eğlenceli bir şekilde çeşitlendirilmeli, beceriler, etkinlikler, araç-gereç ve kurallar değiştirilmelidir. Her öğrenciden gerçekçi beklentiler içerisinde olunmalı, öğrenciler beceriyi denerken teşvik edici bir ortam sağlanmalı, performans hatalarının öğrenme sürecinin bir parçası olduğu hatırlatılarak korku azaltılmalı, öğrenci doğru yaptığında övülmeli ve teşvik edilmelidir. Bunun yanında, çocukların karar verme sürecine katılmalarına ve soru yöneltmelerine müsaade edilmelidir (Weiss, 2000, 6).

Nitelikli bir beden eğitimi programında, öğrenciler yeni bir beceriyi öğrenmeye başladığında, onların beceriyi doğru bir şekilde yapması, becerinin sonucundan daha çok önemlidir. Yani çocuklara basketbolda şut atmayı doğru bir şekilde öğretmek, kaç sayı attığından veya kaçırdığından daha önemlidir (Pangrazi, 2003, 110). Öğrenciler uygulamalar yaparak motor becerilerini geliştirebilirler. Başarısızlığa uğramaması için gerekli olan algısal ve motor bilgi kazandırmak amacıyla uygulama fırsatı yaratma, öğretme ve destekleme gibi birçok bireysel önlem alınabilir (Özer ve Özer, 2001, 105). Öğrencilere beden eğitimi, eğlenceli ve heyecanlı bir şekilde sunulduğunda, eğlenceli deneyimler öğrencilerin beden eğitimini olumlu algılamalarına neden olur. Öğrencilerin okul sistemi içinde beden eğitime yönelik algılamalarının ve tutumlarının olumlu olması için beden eğitimi programlarının geliştirilmesi ve ilginç hâle getirilmesi oldukça önemlidir (Hatten, 2004, 19, 22). Örneğin, Türkiye’de beden eğitimi dersi, salonda yapılmaya yönelik olarak düzenlenmiş olduğundan, doğada yapılarak kazanılması gereken gerçek anlamdaki beden eğitimi ve spor etkinlikleri göz ardı edilmiştir. Oysa beden eğitimi, sadece salonda yapılarak gerçekleştirilen bir eğitim şekli değildir. MacDougall, Schiller ve Darbyshire (2004, 384), 4-12 yaşlar arasındaki çocukların bedensel etkinlik ve oyun hakkındaki düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında; çocuklar, bedensel etkinliğe nitelikli katılımı, oyunda çocuk merkezli kararların alınmasını, kendileri tarafından ortaya çıkarılan kuralların ve fikirlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Şimşek, Ulukol, Berberoğlu, Gülnar, Adıyaman ve Öcal (2005, 166), çocukların obezite sıklığı üzerine Ankara ilinde yaptıkları araştırmada; obez çocukların uzun süre televizyon izlediklerini ve düzenli olarak spor yapmadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca obezitenin okul çocuklarında, genetik yatkınlık yanında beslenme alışkanlıkları ve bedensel etkinliklerdeki yetersizlik ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukluk

döneminde obezitenin artmasıyla birlikte, pek çok birey ve kuruluş nitelikli beden eğitiminin önemini vurgulamaktadır. İlköğretim düzeyinde nitelikli beden eğitimi için, temel hareket becerileri ve çocukların vücut ağırlığı arasındaki ilişki son derece önemlidir. Bununla birlikte, nitelikli öğretim için konu ile ilgili temel bilgiye ihtiyaç duyulur. Ancak ilköğretim düzeyinde beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin pek çoğunun beden eğitimi bilgi temeli eksiktir (Hart, 2005, 198). Tsangaridou (2004, 25), ilköğretimde nitelikli beden eğitimi programlarının ve öğretiminin vurgulanmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi ile ilgili bilgi eksikliği olduğunu, Behets (1996, 24) ise sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimlerinde beden eğitimine yönelik çok sınırlı bir eğitim aldığını belirtmiştir.

Bu nedenle, beden eğitimi dersleri branş öğretmenleri tarafından verilirse, daha faydalı olur ve böylece öğrencilerin gelişimi, ilgi ve kabiliyetleri daha profesyonelce tespit edilir (Yıldız, 2006). Eğer beden eğitimi öğretmenleri birinci sınıftan itibaren beden eğitimi derslerine giremeyeceklerse, ilköğretim okullarında beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri iş birliği içerisinde çalışabilmelidir (Hruska ve Clancy, 2008, 13; Barnes, 2002, 45). Brumbaugh (1987, 242), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimini nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenleri kendilerine beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılacak rehberliğin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Çiçek (2008, 59), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin gerekli gördüklerinde beden eğitimi öğretmenlerinden bilgi aldıklarını tespit etmiştir. Ceylan (2006, 52), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, beden eğitimi ders programı hazırlamak için beden eğitimi öğretmenleri ile birlikte çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Beden eğitimi dersinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenlerinden yardım alması çok önemlidir (Pettiför, 1999, 276). Çünkü üniversitelerde sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin pek çoğu, ilköğretim beden eğitimi dersini verebilmek için, yalnızca beden eğitimi öğretim metotları dersini alabilmektedir. Dolayısıyla bu aday öğrencilerin, bedensel etkinlik ve beden eğitimine yönelik bilgileri, inançları ve tutumları, ilköğretimde nitelikli bir beden eğitimi programını etkileyebilmektedir (Xiang ve diğerleri, 2002, 146). Sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri arasında yapılacak iş birliği sayesinde, beden eğitiminin önemi yeniden hatırlanır, ders programlarının yeniden düzenlenmesi ile araç-gereç

kullanımında ortaya çıkacak sıkıntılar giderilir. Sınıf öğretmenlerinin kaygılarının ve problemlerinin tartışılması şansı sağlar, beden eğitimi öğretmenleri yıllık planlarını, amaçlarını, yazılı kaynaklarını sınıf öğretmenleri ile paylaşırsa, öğrencilere çok daha verimli bir beden eğitimi programı sunulabilir (Pettiför, 1999, 276). Bunun yanında, düzenli bir şekilde yapılacak beden eğitime yönelik hizmet içi eğitimler, sınıf öğretmenlerinin yeni kavramları ve becerileri öğrenmesi, varolan bilgilerini geliştirmesi, yeni uygulamalar ve teknikler elde etmesi açısından oldukça önemlidir. McKenzie, Alcaez, Sallis ve Faucette (1998, 327), çocukların el becerilerinin, nitelikli beden eğitimi programlarını yürüten beden eğitimi uzmanları ve eğitilen sınıf öğretmenleri tarafından geliştirilebileceğini tespit etmişlerdir.

2.5. Tutumlar

Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen tutum, günümüzde bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenemese de, davranıştan önce gelen hareketlerimize rehberlik eden yapı olarak anlaşılmaktadır (Arkonaç, 2001, 158).

Sosyal ilişkiler analiz edilirken, bunlarda yer alan kişilerin tutum ve toplumsal ilgileri ile ilgilenmek zorunludur (Dönmezer, 1999, 83). 1940’lı yıllardan bu yana, sosyal psikoloji alanında tutumların oluşumuna ve değişimine diğer konulardan çok daha fazla zaman ayrılarak araştırma yapılmaktadır. Çünkü tutumlar gerek kişilerarası etkileşimde, gerekse iletişimin her alanında büyük öneme sahiptir. Pek çok yazar sosyal psikolojiyi tutumların bilimsel incelenmesi olarak tanımlamakta ve yaşamda her şeyin insanların tutumlarına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Tutum konusuna bu denli önem verilmesinin nedeni, tutumun bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmasının yanında, davranışlarını da yönlendirici bir güce sahip olmasındandır. Tutumların davranışların gerisindeki yönlendirici güçler olduğu bilindiğinden, tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş biçimi öğrenilebilecek ve davranışların ön kestirimleri olanağı doğacak, diğer yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanacak ve insan davranışları, tutumları kontrol edilerek denetim altına alınabilecektir (İnceoğlu, 2000, 1, 2).

Araştırmanın bu bölümünde tutumun tanımı, özellikleri, işlevleri, tutumu oluşturan ögeler, tutumların oluşması, değişmesi, tutum kuramları, tutum-davranış ilişkisi ve tutumların ölçülmesi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Tutumun Tanımı

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan, bu nedenle de gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine de bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996, 1). Allport (1935) tutumu, deneyim sonucu organize edilmiş, durumlara veya nesnelere karşı bireyin tepkisine dolaysız veya dolaylı olarak etki edebilen, zihinsel bir hazır oluş (Akt. Sakallı, 2001, 106), Thurstone (1967), psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi (Akt. Tavşancıl, 2005, 65), Smith (1968), bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamışlardır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2006, 102). Bir başka tanıma göre tutum, belirli herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve duygusal ögeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993, 319). Krech ve Crutchfield'e (1980, 180) göre tutum, motivasyon, heyecan ve idrak süreçleriyle öğrenme sürecinin, ferdin dünyasının bir yönüne göre devamlı bir organizasyonudur. Başka bir tanımda tutum, davranışa eğilim duyma; davranış öncesinde ortaya çıkan bir duygu; davranışa hazır oluş aşamasıdır (Balcı, 2005, 183). Diğer bir tanıma göre de tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Tekarslan, Baysal, Şencan ve Kılınç, 1989, 167).

2.5.2. Tutumların Özellikleri

Sosyal davranışın tetkikinde, inanç ve tutumları birer tahlil unsuru olarak kullanmak için, bunların sadece birey için ifade ettiği fonksiyonel önemi ve hüküm denilen anlık davranışlardaki etkisi değil, diğer birçok özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir (Krech ve Crutchfield, 2007, 238). Tutumların özellikleri şunlardır (Şerif

ve Şerif, 1996, 495; Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, 261, 262; Tavşancıl, 2005, 72; Balcı, 2005, 183; Kağıtçıbaşı, 2006, 102, 103; Yüksel, 2005, 3; Sakallı, 2001, 106; Taylor, Peplau ve Sears, 2007, 142; Bohner ve Wänke, 2002, 216):

1. Tutumlar doğuştan gelmez, belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur veya öğrenilir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir, bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belli bir süre devamlılık gösterir.
3. Tutumlar birey ile nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
4. İnsan-nesne ilişkisinde, tutumlar aracılığıyla belirlenen bir yanlılık süreci ortaya çıkar.
5. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından sonra mümkündür.
6. Kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.
9. Tutum bir süreklilik üzerinde oldukça olumlu olmaktan oldukça olumsuz olmaya doğru uzanır.
10. Tutumlar bireyseldir. Ancak çok sayıda bireyin tutumları ölçülerek grup tutumlarından söz edilebilir ya da çeşitli gruplar tutumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılabilir.
11. Tutum gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutumun kendisi değil sonuçları gözlenebilir.
12. Tutumlar düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir.
13. Tutum bir psikolojik objedir. Psikolojik obje ise kişi için anlam taşıyan, kişinin farkında olduğu herhangi bir obje demektir.
14. Tutumlar güdüleme gücüne sahiptir.
15. Tutumların durağan olma özelliği vardır. Yani insanlar belli bir yönde sahip oldukları tutumları değiştirmek istemezler.
16. Tutumlar bir değerlendirme ya da duygu ögesi içerir.
17. Tutumlar bilgi sürecini, dikkati ve algılamayı etkiler.

2.5.3. Tutumların İşlevleri

Sosyal psikologların tutumların işlevlerini incelemelerinin altındaki neden, tutum değişimi konusu ile ilgilidir. Belirli bir konuda tutum değişimi sağlanmak isteniyorsa, bu tutuma sahip olunma nedeninin bilinmesinde fayda vardır (Sakallı, 2001, 110, 111). Tutumların işlevlerinin bilinmesi, tutum değişimi için kullanılacak süreçlerin saptanmasında yardımcı olacak, tutumların gerisindeki güdüsel süreçler değiştikçe tutum değişimi koşulları ve teknikleri de doğal olarak farklılaşacaktır (İnceoğlu, 2000, 14). Aynı tutum, farklı bireyler için farklı işlevlere sahip olabildiği gibi, bir tutum birey için birden fazla işleve de sahip olabilir (Sakallı, 2001, 108). Bu bağlamda, tutumların işlevleri dört temel başlık altında verilebilir:

- *Bilgi işlevi:* Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratma işlevine sahiptir (İsen ve Batmaz, 2002, 256).
- *Yararlı olma (İhtiyaçları karşılama) işlevi:* Bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanan bu işlev tutumların, bireylerin sosyal, ruhsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalarına, arzu ettikleri amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur (İnceoğlu, 2000, 15; Sakallı, 2001, 109).
- *Egoyu savunma işlevi:* Tutumlar, bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir ve tutumun bu işlevi bireyin tanımak ya da bilmek istemediği öz algılamalarından kendini koruma isteğidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, 265; İnceoğlu, 2000, 16).
- *Değer ifade etme işlevi:* Birey kendini, değerleri açısından ifade eden ve görmek istediği biçimde algılama sağlayan tutumlar geliştirir ve bu tutumlarını karşısındakilere belirttiğinde kendi kişiliğini, kimliğini ortaya koymuş olur (İnceoğlu, 2000, 17; Sakallı, 2001, 110).

2.5.4. Tutumu Oluşturan Ögeler

Tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Yani, bireyin bir konu hakkında bildikleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o objeden

hoşlanır (duygusal öge) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile ortaya koyar (Tekarslan ve diğerleri, 1989, 167). Kısaca bu üç öge, bireyin ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bir birleşimidir (Sakallı, 2001, 108). Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünlüğüdür (Kağıtçıbaşı, 2006, 103).

2.5.4.1. Bilişsel Öge

Bir tutumun bilişsel ögesi, bireyin tutum konusuna ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Özkalp ve diğerleri, 2002, 282). Tutum konusu ile ilgili bilgi, bireyin o konu ya da konular grubu ile ilgili ya doğrudan bir deneyim (o konu ile karşılaşma) geçirmesi ya da dolaylı (kitaptan okuyarak veya bir arkadaşından duyarak) olarak öğrenmesi sonucu elde edilir. Yani, bireyin önce o konunun var olduğunu öğrenmesi gerekir. Varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşmaz. Tutum konusu ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanırsa, onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Tekarslan ve diğerleri, 1989, 168).

2.5.4.2. Duygusal Öge

Duygusal öge, bir tutum konusuna bağlı heyecansal duygular ya da bireyin tutum konusuna karşı olan hisleridir (Güney, 1998, 280). Bir tutumu, bir inanç, bir gerçek veya bir olgudan ayıran en önemli özellik, tutumun bir duygusal ögeye sahip olmasıdır (Özkalp ve diğerleri, 2002, 282). Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma veya hoşlanmama yönünü oluşturmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996, 254). Tutum konusuna ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirme söz konusudur (Gill, 1986, 96). Bireyin olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması, önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular oluşmuşsa, bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2000, 8).

2.5.4.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin tutum konusuna karşı bilinçli davranışları veya gözlenebilen sözselsel ya da diğer tüm davranışlarıdır (Gill, 1986, 97; Kağıtçıbaşı, 2006,

105). Duygu ve kanıya uygun olarak hareket etme eğilimi mevcuttur. İnsanlar herhangi bir nedenle, her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz veya davranamazlar. Ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur. Bu nedenle, çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür (Morgan, 2000, 363, 364). Bir nesneye olumlu bir tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olurken; bir nesneye olumsuz tutumu olan birey ise, bu nesneye karşı ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Özkalp ve diğerleri, 2002, 283).

2.5.5. Tutum Kuramları

Tutumların oluşum ve değişimine temel kuramsal yaklaşımlar 1) koşullanma ve pekiştirme, 2) özendiriciler ve çatışma, 3) işlevselcilik ve 4) bilişsel tutarlılıktır. Koşullanma ve pekiştirme kuramı, tutumları öğrenilen başka her şey gibi alışkanlıklar olarak görmekte ve öğrenmenin başka biçimleri için geçerli ilkeler, tutumların biçimlenmesini de belirlemektedir. Özendiriciler ve çatışma kuramına göre, bir kişi kazançlarını en yüksek düzeye çıkaran tutumu benimsemektedir. İşlevselcilik kuramına göre tutumlar, birey için gördükleri işlev ya da sağladıkları yarar açısından ele alınmaktadır. Bilişsel tutarlılık kuramı ise, insanların bilişleriyle davranışları arasında tutarlı ilişkiler kurmak eğiliminde olduklarını ileri sürmekte ve varolan tutumlarla tutarlı olan fikirlerin benimseneceğini vurgulamaktadır. Bu dört kuram, birbirleriyle çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken, vurguladıkları etmenlerde ayrılıklar gösterirler (Freedman ve diğerleri, 1993, 324, 325).

2.5.5.1. Koşullanma ve Pekiştirme Kuramı

Bu kurama göre, tutumlar büyük ölçüde diğer alışkanlıklar nasıl öğreniliyorsa, öyle öğrenilmektedir. İnsanlar tıpkı bilgileri ve olguları öğrendikleri gibi tutum olgusuna bağlı duygu ve değerleri de öğrenmektedir. Bir çocuk, belirli bir hayvanın bir köpek, köpeklerin dost ve iyi hayvanlar olduklarını, son olarak köpekleri sevmeyi öğrenir. Çocuk bu tutumu, başka türden öğrenmeleri kontrol eden aynı süreç ve mekanizmalar aracılığı ile öğrenir. Buna göre, öğrenmeyi oluşturan temel süreçler

tutumların gelişimine de doğrudan uygulanabilmelidir. Bir tutum geliştirirken birey çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleri ile bilgi ve duyguları öğrenir. Çağrışımlar, uyarıların aynı zaman ve yerde görüldükleri durumlarda kurulur. Eğer bir polis, bir ana-baba ya da bir televizyon muhabiri pis, derbeder bir adam gösterir ve uyuşturucu derse, görülen imge ile sözcük arasında olumsuz bir çağrışım kurulur. Tam tersine, uyuşturucuya bağlanabilen olumlu çağrışımlarla da karşılaşabilir. Uyuşturucunun iyi olduğunu söyleyen bir arkadaş, uyuşturucu almış birisinin iyi vakit geçirdiğini gösteren bir film, olumlu çağrışım örnek olarak verilebilir. Eğer bir kişi bir uyuşturucu alır ve hoş bir yaşantı geçirirse, uyuşturucuyu alma eylemi pekiştirilmiş olur ve kişi gelecekte uyuşturucuyu kullanmaya daha eğilimli hâle gelir. Tutumlar, taklit yolu ile de öğrenilebilirler. İnsanlar ana-baba, öğretmen, arkadaş gibi güçlü ve önemli gördükleri insanları taklit ederler ve bu taklit hem davranışları hem de tutumları içerir (Freedman ve diğerleri, 1993, 325, 326). Kişi belli bir tutum konusu ile ilişkili olarak ödüllendirici bir deneyim geçirirse, o konuya karşı tutumu genellikle olumludur; deneyim cezalandırıcı ise tutum olumsuz yönde gelişecektir (İnceoğlu, 2000, 30).

2.5.5.2. Özendiriciler ve Çatışma Kuramı

Bu kurama göre, tutum değişimi durumuna bir yaklaşma-uzaklaşma çatışması açısından bakılmaktadır. Bir konumu kabul etmek için bireyin belirli nedenleri vardır. Bu konumu reddedip bir diğerini kabul etmek içinse, başka nedenleri vardır. Uyuşturucuların tehlikeli olduğunu düşünen ve yasadışı olduklarını bilen bir kişi, uyuşturuculara karşı olumsuz bir tutum geliştirir. Ancak uyuşturucuların heyecan verici olduğuna inanır ve arkadaşlarından birçoğunun uyuşturucu kullandığını bilirse, bu durum kişide uyuşturuculara karşı olumlu bir tutum geliştirme eğilimine yol açar. Bu kurama göre, bu özendiricilerin göreceli güçleri kişinin tutumunu belirleyecektir. Özendiriciler yeni tutumu benimseyecek kadar fazla ise, tutum değişikliği gerçekleşebilecektir. Koşullanma ve Pekiştirme Kuramı ile aralarındaki fark, Özendiriciler ve Çatışma Kuramının belirli bir konumu benimseyen kişinin, arkadaşlarının onu sevip sevmeyecekleri gibi kazanıp kaybettiklerini vurgulamasıdır. Çatışma amaçları olduğunda ise, kişi kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimsemektedir (Freedman ve diğerleri, 1993, 327, 328).

2.5.5.3. İşlevselcilik Kuramı

Bu kurama göre, tutumların kişinin birtakım amaçlarına hizmet ettikleri ya da kişinin gereksinimlerini karşılamada araçsal oldukları belirtilmektedir (Tekarslan ve diğerleri, 1989, 183). Seçimlerde oyunu, özel sektör için gelir vergilerini düşüreceğini vaat eden birine veren bir işadınının durumu, bu kişinin ekonomik çıkarlarına hizmet etmektedir (Freedman ve diğerleri, 1993, 328). Toplumsal etki sonucu oluşan tutum değişikliği farklı süreçler içerir. Uyma sürecinde kişi, motivasyon kaynağının beğenisini kazanmak ya da olumsuz tepkisine neden olmamak için tutumunu değiştirir. Yeni tutumu içeriğine inandığı için değil, sonucu ödül ya da ceza olduğu için kabullenir. Ancak kişi, çevresine karşı tutumunu yapay olarak değiştirir, gerçek tutum tam tersidir. Özdeşleşme sürecinde kişi, olumlu ilişkiler içinde bulunduğu, ilgi duyduğu, benzemek istediği kişi ya da grupların tutumlarını benimser. Bu tür değişim kalıcı olma eğilimindedir. Benimseme sürecinde değişim, kişinin varolan tutum ya da değerleri ile aynı yönde olduğu zaman etkinin kabulü söz konusudur. Kişi, benimsediği tutumun, savunduğu değer yargılarına ters düştüğünü fark ettiği an, bu tutumu derhal gözden geçirir (İnceoğlu, 2000, 30, 31).

2.5.5.4. Bilişsel Tutarlılık Kuramı

Tutum değişimi kuramları arasında en çok araştırma, bilişsel tutarlılık konusunda yapılmıştır. Bu kuramın ilginçliğinin nedeni, insanların bilişsel sistemlerinde, değişik nedenlerle tutarsızlıklar olması ve bunların yaşamlarının bir parçasını oluşturmasıdır (İnceoğlu, 2000, 32). Bu kuram altında araştırmacıların geliştirdiği Denge, Duygusal-Bilişsel Denge, Uygunluk, Bilişsel Çelişki Kuramı gibi bir dizi kuram vardır. Bu kuramlar, bazı açılardan farklılık göstermekle birlikte hepsinin temelinde yatan görüş aynıdır. Bu kuramlara göre, insanların bilişleri arasında tutarlılık göstermek eğiliminde oldukları ve bunun tutumların gelişme ya da biçimlenmesinde temel etken olduğu varsayılmaktadır. Birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir kişi, bunları daha tutarlı hâle getirmeye çalışır. Eğer bilişleri tutarlı iken tutarsızlığa yol açacak yeni bir bilişle karşılaşmışsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çabalar. Denge kuramları, benzer tutumları olan iki insan arasındaki çekiciliği açıklamada; uygunluk kuramı, bir kaynakla dinleyicileri arasında görüş farkının

bulunduğu etkileyici iletişim durumlarında ortaya çıkan tutarsızlığı açıklamada kullanılmaktadır. Bilişsel çelişki kuramı da, bir kişinin tutumlarıyla açık davranışları arasındaki tutarsızlıkları nasıl uyuşturduğu konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Freedman ve diğerleri, 1993, 329-335). İnsanların bilişsel sistemlerinde çeşitli nedenlerle tutarsızlıklar olmakta ve sürüp gitmektedir. Toplum içinde kişilerin işte patron rolü, ailede baba rolü gibi farklı gerekçeleri olan çelişkili rollerinin olması, kişinin işini halledebilmesi için hiç istemediği halde yalan söylemesi ya da bir emre uyması gibi kendi ideallerine ters düşen baskılarla karşılaşması, kişilerarası etkileşim ya da tutum konusu ile doğrudan ilişki sonucu kişinin daha önce edindiği bilgilere ters düşen bilgiler edinmesi bu tutarsızlıkların nedenlerine örnek olarak verilebilir (Tekarslan ve diğerleri, 1989, 184).

2.5.6. Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Bazı tutumlar, insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir. Tutumlar genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yoluyla edinilir (Kağıtçıbaşı, 2006, 118, 119). Kişi bir tutumu, kişilerarası ilişkileri, grup ilişkileri, gazete, kitap, ilan, radyo, televizyon gibi karşılaştığı bir nesne, kişi, grup, kurum, konu, değer ya da normla ilişkili olarak oluşturur (Şerif ve Şerif, 1996, 540). Bir kişinin tutumlarının büyük bir kısmı 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Ergenlik dönemi olarak adlandırılan 12-20 yaşlar arasında tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik dönemi olarak adlandırılan 21-30 yaşlar arasında ise tutumlar giderek kemikleşmektedir (Morgan, 2000, 375, 376).

Doğumdan buluş çağına kadar, çocukların tutumları hemen hemen tamamen ana-babaları tarafından şekillendirilmektedir. Çocuklar, çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken sık sık ana babalarının söylediklerinden örnekler verirler (Morgan, 2000, 374, 375). Çocuklar ana babalarının her türlü hareketlerinden, disiplin süreçlerinden, ödül ve cezalarından etkilenecek belirli bir gruba, kişiye ve nesneye karşı tutumlar geliştirirler. Aile bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kişiyi din, siyasi parti, özgürlük, yaşam anlayışı, futbol takımı, yemek tarzına kadar birçok konuda etkisi altına alır (Sakallı, 2001, 112).

Bir konu ya da nesneyle ilgili tutum sahibi olmanın en açık yolu, o konu ya da nesneyle ilgili bir deneyim geçirmiş olmaktır (Kağıtçıbaşı, 2006, 119). Tutum nesnesi ile yaşanan olaylar, kişinin o nesneye karşı nasıl bir tutuma sahip olacağını belirler. Korku verici, aniden ve belirgin bir şekilde oluşan olaylar kişinin bu olayla ilgili olarak olumlu veya olumsuz tutum sahibi olmasına yol açabilir. Örneğin, bir köpek tarafından ısırılan kişi, köpeklerle karşı olumsuz tutuma sahip olabilir ve köpeklerden nefret edebilir (Sakallı, 2001, 111).

Arkadaşlar, akrabalar, öğretmenler gibi çevredeki insanlarda kişilerin tutumlarının oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Arkadaş grubu, kişinin belirli nesnelere karşı olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturmaya neden olabilir. Örneğin, birçok genç sigara içmeye karşı olumlu tutumlarını arkadaşlarından öğrenmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de kişilerin ekonomik, sosyal veya politik birçok tutumunu etkilemektedir (Sakallı, 2001, 112).

Tutumların oluşmasında rol oynayan tüm etkenler arasında en göze çarpıcı etkiyi yapan eğitimidir. Eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi ana babaların etkisi kadar kuvvetlidir. Öyleki, bu etki eğitim düzeyine bağlı olarak değişir ve bugün genellikle çocuklar ana babalarından daha üst düzeyde eğitim görmektedir (Morgan, 2000, 376).

Gazete, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları, tutumların oluşmasında rol oynayan diğer bir etkidir. Reklamlar, haberler, haber programları, yazı dizileri kişinin o zamana kadar varlığından dahi haberdar olmadığı nesnelere karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmesine ya da mevcut tutumlarının değişmesine neden olabilir. Reklamları izledikten sonra, daha önce hiç kullanmadığı bir maddeyi kullanmaya başlayan veya kullandığı bir markayı başka bir markayla değiştiren bir kişinin durumu (Özkalp ve diğerleri, 2002, 287), seçimler sırasındaki kampanyalarda, partilere ve onların adaylarına karşı olumlu veya olumsuz tutum gelişmesini sağlamak için kullanılan televizyonun ve basının, seçim sonuçlarında ciddi oynamalara neden olabilmesi (Kağıtçıbaşı, 2006, 121) kitle iletişim araçlarının tutumlar üzerindeki etkisine verilebilecek örneklerdir.

2.5.7. Tutumların Değişmesi

Öğrenilmiş diğer özelliklerimiz gibi tutumların da değişmesi mümkündür. Tutum değişmesi konusu, bir başkasını etkilemeye çalışan herkesi yakından ilgilendirir. Ürettiği malın reklamını yapan bir şirket tüketicinin, seçim konuşması yapan bir politikacı seçmenin, oğlunu sigara içmeden vazgeçirmeye çalışan bir baba oğlunun tutumunu değiştirmeye çalışır (Özkalp ve diğerleri, 2002, 287). İnsanların mevcut inanç yapılarını sarsan, değiştiren bilgi sunulduğunda tutumları değiştirilebilir (Balcı, 2005, 184). Ancak güçlü olan tutumlar, zayıf olan tutumlara göre daha duranıdır (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 2005, 142).

Tutum değişiminde 1) gönderilen mesaja dikkat edilmesi, 2) mesajın anlaşılması, 3) mesajın kabul edilmesi gerekmektedir. Ancak mesaja dikkat edilmesi ve mesajın anlaşılması, mesajın mutlaka kabul edileceği anlamına gelmez. Bunun için etkileyici bir iletişimin olması gereklidir. Etkileyici iletişim ise kaynak, iletişim (mesaj), hedef (dinleyici) ve ortam ana öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğelerin her birinin çeşitli özellikleri, hem teker teker hem de birbirleriyle etkileşim içinde iletişimin etkinlik derecesini belirler (Kağıtçıbaşı, 2006, 176, 183). Tutumların değişimine pek çok süreç katkıda bulunur. Çevresel ve genetik faktörler bu sürecin önemli parçalarıdır (Bohner ve Wänke, 2002, 85).

İletişimin etkinliği ile doğrudan ilişkili değişkenlerin başında mesaj kaynağının özellikleri gelir. Mesajın inanılır, saygın, güvenilir ve sevilen bir kaynaktan gelmesi ile dinleyicide yaratılan tutum değişimi doğrudan ilişkilidir. Bu özelliklere sahip bir kaynaktan gelen iletişim, daha kolay kabul edilebilmektedir. Mesaj kaynağı dinleyici için aynı zamanda taklit edilebilecek ya da özdeşleşilebilecek bir kişi olarak da belirebilir. Mesaj kaynağının dinleyici için cazibesi, iletişimin etkinliğini arttıran etkenlerden biridir (Kağıtçıbaşı, 2006, 184-189).

İletişimin etkinliği, mesajın içeriği ile de çok yakından ilgilidir. Mesajın ikna edici gücünü etkileyen önemli bir etken, dinleyicinin görüşünden ne kadar farklı bir görüşü ileri sürdüğüdür. Bunun yanında, bazı mesajlarda sadece ileri sürülen görüş açıklanır, ters bir görüşe yer verilmez. Bazı mesajlarda ise karşıt görüşten de söz edilir ve çoğunlukla bu karşıt görüş çürütülür. Mesajların bir başka özelliği, duygusal ya da

mantıksal oluşudur. Çoğunlukla aynı iletişim içinde, hem duygusal hem de mantıksal tarafa verilen ağırlık söz konusu olmaktadır. Burada önemli olan iletişim konusunun dinleyiciye ne kadar yakın olduğu ve onu ne kadar ilgilendirdiğidir (Kağıtçıbaşı, 2006, 190-198).

Hedefin (dinleyici) kendi tutumuna ne derece bağlı olduğu, onu ne kadar önemseydiği, mesajı kabul veya reddetmesini belirler. Dinleyicinin ileri sürülen görüş hakkındaki bilgi düzeyi, eğitimi, zekâ düzeyi, kişilik özellikleri, kendine güveni ve grup içindeki saygınlığı da tutum değişimini belirleyen etmenlerdir (Yüksel, 2005, 12, 13).

Aynı mesaj değişik ortamlarda verilirse, mesajın etkileri de değişik olur. Mesaj çok geniş kapsamlı ve karmaşık yapıya sahip olmadığı zaman, sözlü araçlar kullanılarak dinleyiciye ulaştırıldığında, basılı yayınlara oranla çok daha fazla etki sağlar. Ancak kapsamın derecesinin yükselmesi ile birlikte dinleyicinin kafasında sorular oluştuğu zaman, basılı yayınlara geri dönme şansına sahip olması, basılı yayınların etkisini artırır. Ayrıca gürültü, iletişim sürecinde yer alan ve gönderilen mesaj ile alınan mesaj arasında herhangi bir fark yaratan ögedir (Yüksel, 2005, 12).

2.5.8. Tutum-Davranış İlişkisi

Tutumlar da pek çok psikolojik değişken gibi, doğrudan doğruya gözlemlenemeyen, gizli ya da kuramsal değişkenlerdir. Varlıkları, ancak dışa vurulmuş davranışlar veya sözlü ifadelerle dayanılarak çıkarsanabilir. Bu nedenle, tutumlarla davranışlar arasında kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim olduğu söylenebilir. Tutum ile davranış arasında paralel bir ilişki olması, ölçülmesi zor olan pek çok davranışın ölçülmesine yardımcı olur (İnceoğlu, 2000, 113, 114).

Başlangıçta kişinin davranışlarının tutumları tarafından belirlendiği varsayılıyordu. Diğer bir anlatımla tutumlarla davranışlar arasında büyük bir tutarlılığın olduğuna inanılıyordu (Tavşancıl, 2005, 86). Fakat zamanla bu varsayıma ilişkin kuşku belirmeye başladı ve tutumlara dayanarak davranış öngörme çalışmalarında bir ölçüm sorunu yaşandı (Freedman ve diğerleri, 1993, 336; Kağıtçıbaşı, 2006, 109).

Tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkinin ölçümünü sınırlayan etkenler şunlardır (İnceoğlu, 2000, 114, 115):

- *Çevresel Etkenler:* Çoğu kez açık ve net bir tepki, hem kişinin kendi tutumunun hem de sosyal çevrenin denetim etkisi altındadır. Şayet sosyal çevrenin denetimi baskıcı ise, tutumun tepkiye desteği azalır. Bu nedenle, tutum ve davranış arasındaki paralel ilişki azalır.

- *Tutum Dışı Etkenler:* Bilimsel bir araştırmada temel sorunlardan biri, test ortamının yarattığı yapay etkiyi ortadan kaldıramamaktır. Bunun yanında, tutum ölçme tekniğinin bizzat kendisi, tutuma kaynaklık eden tepkiyi yönlendirebilir. Soru tekniği, olumlu ve olumsuz vurgu vb. deneği motive edebilir.

- *Ölçüm Hatası:* Tutum ve davranış arasındaki ilişkinin tam olarak kurulamamasının diğer bir nedeni de, ölçme tekniğinden kaynaklanan sorunlardır. Ölçümlerdeki sapmalar, dikkatsiz ve yeterince eğitilmemiş anketörler, dikkatsiz yanıtlayıcılar, soruların yanlış anlaşılması vb. tutum davranış ilişkisinin gerektiği gibi ölçülmesini engeller.

Davranış; tutum, ortam, alışkanlık ve beklenti etkeninin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu dört etkenin hepsi aynı doğrultudaysa ya da birbirleriyle tutarlı bir haldeyse, davranış tahminimiz çok geçerli olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2006, 129). Bu etkenlerden herhangi birinin gücü, aynı anda mevcut diğer etkenlerin gücü ve sayısı ile sınırlıdır. Bir tutum konusuna karşı ters tutumlara sahip iki kişi, gerçekten veya görünüşte aynı yönlü davranabilirler. Tutum, belli bir davranışın potansiyel göstergesidir, mutlaka olabileceği anlamına gelmez. Yani tutum, davranış için gerekli ve yeterli olamaz, ancak aracı unsur olabilir. Tutuma uymayan davranışın başlıca nedeni, kişinin tutumunu davranışla nasıl ifade edebileceğini öğrenmemiş olmasıdır. Tutuma uygun biçimde davranmayı öğrenme, yaşamın her döneminde toplumsallaşma sürecinin amacıdır. Ancak, kişinin kendi tutumuna uygun davranması her zaman toplumun kişiye yüklediği rol davranışlarına denk düşmeyebilir. Çoğu kez karmaşık durumlarda, toplumun beklentisine uygun davranmayı öğrenmek zaten güç bir süreçtir. Kişinin bu beklentilere ters düşse bile, kendi tutumuna uygun davranmayı öğrenmesi daha da güçtür. Toplumla ya da kişinin ait olmak istediği gruplarla uyum içinde yaşama zorunluluğu, kişiyi kendiliğinden o toplumun beklentilerine göre davranış belirlemeye

yöneltir. Bu durumda kişi, tutumuna aykırı da olsa, bu davranışları benimsemeyi tercih eder (İnceoğlu, 2000, 115, 116).

Sonuç olarak, bir kişinin belli bir nesneye karşı olan tutumu, bu nesneye karşı davranışını da etkilerken, bu kişinin tutumu diğer insanları da etkileyebilir (Bohner ve Wänke, 2002, 13). Ancak tutumların davranışları etkilediği varsayılmakla birlikte olay, kişi ve varlıklara yönelik belirtilen inanç ve duygularla gösterilen davranışlar, her zaman tutarlı olmayabilir (Özyürek, 2006, 12). Tutumların davranışları etkilemesinin kolay olmadığı, normlar, alışkanlıklar ve öğrenme süreçleri ile çevresel ortam etkenlerinin de rolü olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000, 116).

2.5.9. Tutumların Ölçülmesi

Davranış bilimleri alanına giren ölçme işlemleri, ölçülecek olan özellikler ve ölçme işlemi için kullanılan araçlar göz önüne alındığında, fiziksel ölçmelere nazaran daha titiz çalışmayı gerektirir. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen, bu sebeple de fiziksel büyüklüğü bilinmeyen bir değişkendir. İnsan davranışlarına ve davranışlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerine ışık tutabilmek için tutumların ölçülebilir ya da gözlenebilir kılınması son derece önemlidir (Kan, 2008, 3). Tutum davranış ilişkisinin anlaşılması ve tutumdan davranışın kestirilmesi, öncelikle tutumların güvenilir bir şekilde ölçülebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal psikologlar tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir (Tavşancıl, 2005, 102).

Tutumları doğrudan araştıran ve yaygın olarak kullanılan ilk yöntem, Bogardus tarafından 1925 yılında çeşitli etnik gruplar arasındaki “sosyal mesafe”yi incelemek üzere geliştirilmiştir. Daha sonra Thurstone, psikofizikteki klasik çalışmadan uyarlanan “eşit aralıklar” yöntemiyle tutumları ölçmede bir ölçek tasarlama yöntemi önermiştir. 1932 yılında Likert, Thurstone’un yönteminin bazı zor varsayım ve prosedürlerini kullanmaksızın, pek çok konuya uygulanabilen tutum testleri oluşturmak için prosedürler geliştirmiş (Şerif ve Şerif, 1996, 510, 511), bunu Guttman’ın “yığışimli ölçekleme” yöntemi izlemiş, bu çalışmalar tutumların değerlendirilmesiyle ilgili olarak psikolojik ölçme alanına bir hayli katkıda bulunmuştur (Tezbaşaran, 1996, 5).

Günümüze dek tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar, çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayanan yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler arasında yaygın olarak kullanılan Likert tipi ölçekler, kişinin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalıdır. Belirli bir durum karşısında, kişinin nasıl bir davranış göstereceği yazılı veya sözlü olarak sorulur. Genellikle kişiye bir soru listesi (anket, envanter, ölçek, test) verilerek kişiden listedeki ölçek maddelerine tepkide bulunması (soruları cevaplaması) ve bu sorularda, kişiden hipotetik olarak ortaya konan durumlarda takınacağı tavrın ya da göstereceği davranışın ne olacağını belirtmesi istenir. Kişinin kendisini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayılımasına dayanan bu teknikte, kişinin hem bu sayıltıyı karşılayacak içgörüye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz ve çarpıtmadan vermesi beklenir. Oysa kişilerin kendileri hakkındaki bilgileri, birçok nedenle çarpıtmadan ve eksiksiz olarak açığa vurmalarını beklemek her koşulda doğru değildir. Kişiler, genel olarak açığa vurulduğunda kendileri için sakıncalı olabileceğini düşündükleri bilgileri başkalarından saklama eğilimi gösterir (Tezbaşaran, 1996, 5-7). Bu gibi sakıncaları önlemek için genellikle cevaplayıcıların kimliklerini gizlemesi sağlanarak, onlardan daha samimi cevaplar alınmaya çalışılır (Tavşancıl, 2005, 140).

Bir grubun tümünün tutum düzeyi araştırıldığında, kişilerin tek tek tutumları hakkında bilgi sahibi olmaya gerek yoktur. Cevapları ortak tutmak mümkündür. Bu uygulama tutumların daha gerçekçi bir şekilde ortaya çıkmaları olasılığını artırır (Tavşancıl, 2005, 107).

2.6. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar

Beden eğitimi dersine yönelik tutumlar, yurt içi ve yurt dışında birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan bu araştırmaların, genellikle öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını araştırmak üzerine yoğunlaştığı ve bu yoğunlaşmanın da, özellikle ilköğretim II. kademe ile ortaöğretim öğrencileri üzerinde olduğu görülmüştür.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının inceleme konusu olarak çalışıldığı araştırmalarda; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir (Subramaniam ve Silverman, 2007,

610; Koçak ve Hürmeriç, 2006, 296-298; Holoğlu, 2006, 38-42; Hünük, 2006, 64; Hicks, 2004, 238-241; Ryan, Fleming ve Maina, 2003, 28; Butler, 2000, 83-84; Krouscas, 1999, 86-90; Hagger, Cale, Almond ve Krüger, 1997, 144).

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir (Wang, Lim, Aplin, Chia, McNeill ve Tan, 2008, 51; Gülay, 2008, 174; Alpaslan, 2008, 87; Çetin, 2007, 75; Aybek, 2007, 52; Güllü, 2007, 101; Koca ve Aşçı, 2006, 192-195; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005, 371-373; Koca ve Aşçı, 2004, 20-21; Koca ve Demirhan, 2004, 754; Stelzer, Ernest, Fenster ve Langford, 2004, 602; Chung ve Phillips, 2002, 126).

Bunun yanında, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarla ilgili araştırma konuları olarak, ilköğretim I. kademedede çok az araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir. İlköğretim I. kademedede eğitim gören dört ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarında bir azalma olduğu belirlenmiştir (Altay ve Özdemir, 2006, 591).

İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin birlikte araştırma konusu yapıldığı çalışmalarında olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalarda; hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları (Birtwistle ve Brodie, 1991, 465), beş, yedi ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ırk, sınıf düzeyi ve cinsiyet farklılığı olmasına rağmen, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Hatten, 2004, 54), ilköğretim sekizinci sınıf ve lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu (Yıldırım, 2006, 32), ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumlarının, ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarından daha yüksek olduğu (Tomik, 2008, 142), ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ancak öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça beden eğitimi dersine karşı tutumlarının azaldığı (Koç, 2009, 122) belirlenmiştir.

Öğrencilerin, okul idaresinin, diğer branş öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olmadığını belirleyen bir çalışma da yapılmıştır (Erhan, 2009, 183-184).

Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada ise, cinsiyetin ve yaşın etkili beden eğitimi öğretiminde önemli bir rol oynamadığı belirlenmiştir (Chorney, 2000, 53).

2.7. Araştırmanın Konusu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmeni-çocuk-beden eğitimi ve spor boyutunu konu alan ve kapsamında araştırmanın bir boyutuna veya bir alt kesitine yer vererek bu çalışmayı destekleyen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morgan ve Hansen (2008a), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Programlarının Niteliği Üzerinde Beden Eğitimi Öğretimindeki Engellerin Etkisini Algılamaları” başlıklı araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin başarılı beden eğitimi programları sunmalarında kapasitelerini etkileyen en büyük engellerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma verileri, Avustralya’da 38 ilköğretim okulundan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 189 öğretmene uygulanan anketler ve 31 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitime harcanan zamanın azaldığı ve tartışılabilir nitelikte beden eğitimi dersleri sunulduğu belirlenmiştir.

Morgan ve Hansen (2008b), “İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi: Sınıf Öğretmenlerinin Yararlarını ve Sonuçlarını Algılamaları” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarının yararlarına ve sonuçlarına ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma verileri, Avustralya’da 38 ilköğretim okulundan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 189 öğretmene uygulanan anketler ve 31 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri, beden eğitiminin obezite ve artan hareketsiz toplumsal eğilimin aksine, çocuklara fiziksel uygunluk ve aktif olma fırsatlarını

sunduğunu, çocukların sınıfta öğrenme ve davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, sosyal becerilerinin gelişmesini ve bazı çocuklara eşsiz bir öğrenme ortamında başarılı deneyim fırsatları sağladığını belirtmişlerdir.

Morgan ve Bourke (2008), “Uzman Olmayan Öğretmenlerin Beden Eğitimi Öğretimi İçin Güveni: Beden Eğitimi Öğretiminde Bireysel Okul Deneyimlerinin Doğası ve Etkisi” başlıklı çalışmalarında; üniversitede okuyan sınıf öğretmenleri adayları ile öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin bireysel okul deneyimlerinin, beden eğitimi öğretimindeki güvenlerine olan etkisini ve beden eğitimi öğretimindeki güven düzeylerini etkileyen nedenleri araştırmıştır. Avustralya’da üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 386 sınıf öğretmeni adayına ve 37 farklı okulda öğretmenlik yapan 53 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Katılımcıların pek çoğu, beden eğitimi deneyimlerinin çeşitlilikten yoksun ve çok az öğretim içerdiğini, okul beden eğitiminde daha olumsuz deneyimlere sahip olanların, daha olumlu deneyimlere sahip olanlara göre, bedensel etkinliğe daha az katıldıklarını ve beden eğitimi öğretimindeki güvenlerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular, bireylerin nitelikli okul beden eğitimi deneyimlerinin beden eğitimi öğretimindeki güvenlerini doğrudan etkilediğini, hafızalarındaki niteliksiz okul beden eğitimi deneyimlerinin, beden eğitimi öğretiminde güven eksikliğine neden olduğunu göstermiştir.

Seidu (2008), “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Kavramlar ve Hareket Bütünlüğü Amaçlarını Belirleyen Etkenler” başlıklı araştırmalarında; aday sınıf öğretmenlerinin ilk yıllarındaki beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinde öğrendikleri özyeterlik teorisi ve planlı davranış teorisinin, akademik kavramlara ve hareket bütünlüğüne ilişkin davranışlarını belirleyen etkenleri incelemiştir. Araştırmaya, 67 aday sınıf öğretmeni katılmış ve veriler nitel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, aday sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri dersinden sonra, hareket bütünlüğüne yönelik olumlu tutumlar ve eğilimler gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak okullardaki sosyal baskının, onların akademik kavramlara ve hareket bütünlüğüne ilişkin kabiliyetlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Curtner-Smith (2007), “Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Dersinin Aday Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Eleştirel Yönlü Etkisi” başlıklı çalışmada; 24 aday sınıf

öğretmeni üzerinde altı haftalık geleneksel öğretim metotları dersi ile dokuz haftalık alan deneyiminin etkisini araştırmıştır. Veriler, alan deneyimi sırasında ve sonrasında aday sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ve anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, aday sınıf öğretmenlerinin teknik, uygulama düzeyinde ve geleneksel öğretim metotları dersinde pek çok amacı başarabileceği belirlenmiştir.

Morgan ve Hansen (2007), “İlköğretim Beden Eğitiminin Gelişimi İçin Öneriler: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı” başlıklı araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmiştir. Avustralya’da tesadüfi örneklem metoduyla seçilen 38 okuldan 189 sınıf öğretmenine anket uygulanmış ve bu öğretmenlerin 56’sı ile gönüllü olarak yarı yapılandırılmış metotla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinin planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini yeteri kadar yapamadıkları belirlenmiştir.

Humphries ve Ashy (2006), “Güvene İhtiyacım Var: İlköğretim Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretimini Algılayışları” başlıklı çalışmalarında; 183 ilköğretim öğretmenin uzun süreli bir staj sonunda beden eğitimi öğretimini algılayışlarını, beceri değişikliklerini, bu değişikliklerin nasıl ve niçin olduğunu, beden eğitimi anlayışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri öğretici beceriler ve içerik bilgisine göre güçlü yönlerinin etkileme ve yönetim olduğunu, öğrencilerin uygulama, geri bildirim, destekleyici sınıf ortamından etkilendiğini ve yeteneklerini geliştirdiğini, beden eğitiminin içeriğine ilişkin kendilerini geliştiremediklerini, fakat öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Espinoza (2006), “Kuzey Kaliforniya’da İlköğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Standartları ve Standart Uygulama” başlıklı araştırmasında; ilköğretim okulu öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarını hangi faktörlerin etkilediğini araştırmıştır. Bu araştırmaya beden eğitimi öğretmenleri, yan alanı beden eğitimi olan beden eğitimi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Veriler gözlem, anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulları beden eğitimi programlarında sınıf öğretmenlerine hazırlanma zamanının sağlanmasının, okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin istihdam edilmesinin, öğretmen niteliklerinin, liderlik özelliklerinin, öğretim zamanının, finansal kaynakların, yönetici desteğinin ve imkânların önemli olduğu belirtilmiştir.

Roth (2005), “Çocuklarda Bedensel Etkinliğin Arttırılmasında Öğretmenlerin Özyeterlik Rolü” başlıklı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin, okul bedensel etkinlik programlarına katılımlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu deneysel çalışmaya, 11 ilköğretim okulundan 148 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, yeni bedensel etkinlik programlarının öğretmenlerinin katılımcı davranışlarını etkilediği, öğretmenlerin yetenekleriyle ilgili inançlarını çevrenin etkilediğine inandığı, ancak bir bedensel etkinlik programına katılmalarıyla bu inançlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Decorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen (2005), “Sınıf Öğretmenleri ve Nitelikli Beden Eğitimindeki Sorunlar” başlıklı araştırmalarında; okul beden eğitimi programının sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğü bir ilkokul ile özenle hazırlanan beden eğitimi programının beden eğitimi uzmanları tarafından yürütüldüğü bir ilkokulu nitelik yönünden araştırmıştır. Araştırma sonucunda, devlet okullarında beden eğitiminin giderek kenara itildiği, iki okul arasında program niteliği açısından farklılıklar bulunduğu ve sınıf öğretmenlerinin uygulamada sorunlarla mücadele ettiği vurgulanmıştır.

Hart (2005), “Beden Eğitimi Yöntemleri Dersinin İlköğretimde Temel Hareket Becerileri Bilgisine Etkisi” başlıklı çalışmasında; sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin temel hareket becerileri bilgisi üzerine etkisini değerlendirmiştir. Veriler, öğrencilerin ilköğretim beden eğitimi öğretim yöntemleri dersine başlamadan ve tamamladıktan sonra, sahip oldukları temel hareket becerileri bilgi düzeylerini değerlendiren bir anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi öğretim yöntemleri dersini tamamladıktan sonra, temel hareket becerileri bilgilerinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Faulkner, Reeves ve Chedzoy (2004), “Uzman Olmayan İlköğretim Öğretmenleri: Beden Eğitimi Öğretimi İçin Belirlenen Düşünceler” başlıklı araştırmalarında; uzman olmayan aday ilköğretim öğretmenlerinin, stajyer olarak haftada iki saat girdikleri beden eğitimi öğretiminin faydası ile ilgili düşüncelerini araştırmıştır. Veriler, İngiltere’de 128 son sınıf öğretmen adayına uygulanan anket

yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, aday ilköğretim öğretmenlerine bedensel olarak daha aktif olmaları için yardımcı olunduğunda, beden eğitimi öğretimi ile ilgili düşüncelerinin olumlu yönde etkilendiği ve beden eğitimi öğretimindeki engellerin azaldığı belirlenmiştir.

Julienne ve Nathan (2004), “Günlük Bedensel Etkinliği Arttırmak İçin Sınıf Öğretmenleri İle İş Birliği” başlıklı çalışmalarında; GEAR adı verilen güç ve enerji sağlayan etkinlik programının, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasının öğrencilere daha aktif olma ve tüm dersleri dengeli bir şekilde öğrenme fırsatları sunacağını vurgulamıştır. GEAR etkinlikleri yapması kolay olan, uygulaması kısa süren, hiç eğitim gerektirmeyen, sınıf içi ve dışında da yapılabilen etkinliklerdir. Üç okuldan 24 sınıf öğretmeni tarafından haftada iki kez, her gün veya her gün iki üç kez uygulanan GEAR etkinlikleri, öğrenciler tarafından beğenilmiş ve dersler arasında yapılan kısa bir etkinliğin, çocukları derse yeniden odaklandırmanın çok iyi bir yolu olduğu görülmüştür.

Kim ve Taggart (2004), “Öğretmenlerin Beden Eğitimi Kültürünü Algılaması: Hana İlköğretim Okulundaki Sessizliğin Araştırılması” başlıklı araştırmalarında; Kore’de bir ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi derslerini nasıl algıladıklarını ve beden eğitimi öğretimine ilişkin düşüncelerini incelemiştir. Araştırmaya, 17 sınıf öğretmeni katılmış, veriler gözlem, görüşme ve alan notları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi programına az önem verildiği, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgilenmediği, pedagojik bilgidен yoksun oldukları ve beden eğitimi dersini çok sınırlı düzeyde uyguladıkları tespit edilmiştir.

Morgan ve Bourke (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Programındaki Beden Eğitimi Algılamaları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında program tercihlerini ve diğer öğretim programları ile karşılaştırıldığında, beden eğitiminin yerini ve değerini araştırmıştır. Araştırma verileri, üniversitede okuyan iki, üç ve dördüncü sınıftaki 422 sınıf öğretmeni adayı ile ilköğretim okullarındaki 63 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Katılımcıların pek çoğu, beden eğitimi dersinin ilköğretim okullarındaki matematik, bilim ve teknoloji gibi derslerden daha önemli olduğunu düşünmesine

rağmen, bu derslerin öğretimini beden eğitimi dersinin öğretimine tercih ettiğini ve beden eğitimi programlarının uygulanmasındaki en önemli sorunun, yetersiz zaman olduğunu belirtmiştir.

Tsangaridou (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretimine İlişkin Düşünceleri” başlıklı araştırmasında; aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi, öğrenim ortamı ve uygulamaları ile ilgili düşüncelerini araştırmıştır. İki aday sınıf öğretmeni, bu çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, gözlemler, dergiler, belgeler, görüşmeler kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Katılımcıların uygulamalarındaki değişikliklerinde, öğrenci gelişiminin ve öğrenmesinin çok etkili olduğu, derslere karşı içerik bilgileri ve düşüncelerinin de çoğunlukla olumlu olduğu görülmüştür.

Dwyer, Allison, Barrera, Hansen, Goldenberg ve Boutilier (2003), “Toronto’da Okul Çocukları İçin Bedensel Etkinlik Programı İlkelerini Uygulamadaki Engellere Öğretmenlerin Bakış Açısı” başlıklı çalışmalarında; 1998 yılında tanıtılan sağlık ve beden eğitimi programını uygulamada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı engellere yönelik bakış açılarını incelemiştir. Araştırmaya, Toronto’da beş ilköğretim okulundaki 45 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, çocukların her gün ya da beklenen sürede orta veya şiddetli düzeyde bedensel etkinliğe katılamadıklarını, programa yönelik karşılaştıkları engelleri ise, sağlık ve beden eğitime düşük düzeyde yer verilmesi, bedensel etkinlik için performans ölçümlerinin eksik olması ve yeterli altyapının olmaması olarak ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri eğitim sisteminde beden eğitime çok az öncelik verildiğini, sağlık ve beden eğitimi programından beklentilerin karşılanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Parks (2003), “Kolektif Etki: Sınıf Öğretmenlerinin Bedensel Etkinliği Algılama Yaklaşımı İçin Bir Çerçeve” başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin bedensel etkinlik hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Araştırmanın nicel bölümüne, 314 öğretmen ve 38 okul müdürü, nitel bölümüne ise 21 öğretmen ve 12 okul müdürü katılmıştır. Katılımcıların, bedensel etkinliğin çocuklar için önemini kabul ettikleri ve sınıf içi etkinliklere bir dereceye kadar katılmaya istekli oldukları görülmüştür.

McCullick ve Demarco (2003), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Geleceği İçin Nitelikli Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Sağlama” başlıklı çalışmalarında; Georgia ve Dayton Üniversitesinde, sınıf öğretmenleri için nitelikli beden eğitimi öğretmen eğitimi sağlamaya çalışan iki programı betimlemiştir. Bu derslerin amacı, ilkokul öğretmenlerine içerik ve pedagojik bilgi kazandırmaktır. Araştırmada, bedensel etkinlik ve sağlıklı bir yaşam biçimi geliştirmede, çocuklar üzerinde çok büyük bir etkiye sahip sınıf öğretmenleri için beden eğitiminde nitelikli öğretmen eğitimi sağlamanın, kesinlikle gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Morgan, Bourke ve Thompson (2002), “Beden Eğitimcilerin Beden Eğitimi Hakkındaki Anlayışları: Aday ve Uygulamadaki Öğretmenin Bir Analizi” başlıklı araştırmalarında; ilköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretimi hakkında, 196 beden eğitimi uzmanı ile 485 uzman olmayan öğretmenin tutumlarını ve inançlarını araştırmıştır. Veriler, Avustralya’da Newcastle Üniversitesinin iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 570 öğretmen adayı ile devlet ve özel okullarda görev yapan 111 öğretmen yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, uzman olmayan öğretmenlerin puanlarının uzman öğretmenlerin puanlarından tüm ölçümlerde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Faucette, Nugent, Sallis ve McKenzie (2002), “Beden Eğitimi Öğretimi İçin Sınıf Öğretmenlerinin Direncini Kırma” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerine iki yıllık profesyonel gelişim programı sunmuştur. Dört ve beşinci sınıflarda derse giren 16 sınıf öğretmenin katıldıkları SPARK (Çocuklar için Spor, Oyun ve Aktif Rekreatasyon) Projesi ile ilgili fikirlerini öğrenmek amacıyla görüşmeler, anketler ve yazılı değerlendirmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası beden eğitimi öğretiminde kendilerine güvenlerinin arttığını, geliştirdikleri bilgi ve eğitici davranışların öğrencilere yarar sağlayacağını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri beden eğitimi programlarını yürütmeye çok hevesli olmamalarına rağmen, destekleyici bir profesyonel gelişim programının, onların beden eğitimi programlarını yürütmelerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

Humphries ve Ashy (2002), “İlköğretim Ana Bilim Dallarında Beden Eğitimi Hazırlığının Sıklığı ve Doğası” başlıklı araştırmalarında; ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlarda, beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin niteliğini araştırmıştır. Beden

eğitimi programlarının niteliğini araştırmak için, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyi (NCATE) tarafından akredite edilen 200 üniversiteye gönderilen sorulara cevap veren 134 üniversitenin 108'i, bu dersi zorunlu olarak verdiklerini, 41'i bu derste uygulamaya gerek duymadıklarını, 48'i bu derste görsel ve işitsel teknikler kullandıklarını belirtmiştir. Bu programların beden eğitimi açısından yetersizliği vurgulanırken, sınıf öğretmenlerinin nitelikli beden eğitimi programlarını sunmaları için alan deneyimlerinin geliştirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Tsangaridou (2002), “Beden Eğitiminde Karar Verilmiş Pedagojik İçerik Bilgisi: Aday Bir Sınıf Öğretmeni İle Bir Durum Çalışması” başlıklı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi sırasındaki pedagojik bilgisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerine yükseköğrenimleri sırasında beden eğitimi derslerinde neyi, niçin ve nasıl öğreteceklerinin yollarının aranmasının gerektiği tespit edilmiştir.

Xiang, Lowy ve McBride (2002), “Uygulamalı İlköğretim Beden Eğitimi Yöntemleri Dersinin Etkisi Üzerine Aday Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri” başlıklı araştırmalarında; aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ile ilgili düşüncelerini ve uygulamalı beden eğitimi yöntemleri dersinin bu düşüncelerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan 97 aday sınıf öğretmeni, dersin başında ve sonunda hazırlanan anketi cevaplamıştır. Aday sınıf öğretmenlerinin, ilkokulda beden eğitiminin amacı ve önemi hakkında beden eğitimi öğretmenleri ile benzer düşünceleri paylaştığı, bu dersin katılımcıların düşüncelerine olumlu etkide bulunduğu, fakat beden eğitimi öğretimine karşı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Morgan, Bourke ve Thompson (2001), “Uzman Olmayan Öğretmenlerin Beden Eğitimine İlişkin Tutumları ve İnançları Üzerinde Kişisel Okul Beden Eğitimi Deneyimlerinin Etkisi” başlıklı çalışmalarında; uzman olmayan öğretmenlerin kişisel okul deneyimleri ile bedensel etkinliğe ve beden eğitime yönelik tutumları, beden eğitiminin faydaları hakkındaki inançları ve beden eğitimi öğretiminde kendilerine olan güven algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üniversite eğitimi gören 386 beden eğitiminde uzman olmayan iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmen adayı ile görevde olan 53 beden eğitiminde uzman olmayan öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların nitelikli kişisel okul deneyimlerinin onların beden eğitimine

yönelik tutumlarını, inançlarını ve bedensel etkinliğe olan bağlılıklarını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir.

Jones (1999), “Lutheran İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitime Karşı Tutumu” başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine karşı tutumlarını incelemiştir. 53 öğretmene anket uygulanmış, beş öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Katılımcılar, genel olarak beden eğitiminin organize bir ders süreci olduğunu, beden eğitiminin sürekli olarak ve doğru bir şekilde öğretildiğinde, çocuğun her yönüyle gelişiminin sağlanacağını, ayrıca yer, zaman, malzeme, imkânlar, hazırlık süresi ile yükseköğrenim ve hizmet içi eğitimlerinin de beden eğitimi öğretimine karşı tutumlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

McKenzie, LaMaster, Sallis ve Marshall (1999), “Sınıf Öğretmenlerinin Serbest Zaman Bedensel Etkinliği ve Beden Eğitimi Yönetimi” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin serbest zamanlarındaki bedensel etkinlikleri ile beden eğitimi derslerindeki yönetimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 18 dört ve beşinci sınıf öğretmeni, serbest zamanlarındaki bedensel etkinlik ile ilgili görüşlerini aktarmış ve dört dönem boyunca beden eğitimi derslerinde gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, daha aktif öğretmenlerin, daha az aktif öğretmenlere göre beden eğitimi farklı şekilde öğrettiği, öğrencilerin fiziksel uygunluk etkinliklerini arttırdığı ve derslerde fiziksel uygunluğu geliştirmek için daha fazla zaman harcadığı belirlenmiş; bedensel olarak aktif sınıf öğretmenlerinin daha yüksek nitelikte beden eğitimi sağladığı vurgulanmıştır.

Feddy (1998), “Ganalı İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yetenek, Etkilenme ve Devam Ettirme Anlayışları: Uzmana Karşı Uzman Olmayan Beden Eğitimi Öğretmenleri” başlıklı araştırmasında; beden eğitimi dersi beden eğitimi uzmanları tarafından yürütülen öğrenciler ile uzman olmayan beden eğitimciler tarafından yürütülen öğrencilerin spordaki kâbiliyet, etkilenme ve devam ettirme anlayışları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmaya, Gana’da altıncı sınıflarda okuyan 483 erkek ve kız öğrenci katılmış, veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi uzmanları tarafından eğitilen öğrencilerin uzman olmayan beden eğitimciler tarafından eğitilen öğrencilere göre spordan etkilenme ve devam ettirme anlayışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

LaMaster, McKenzie, Marshall ve Sallis (1998), “Sınıf Öğretmenlerinin Alışlagelmiş Bedensel Etkinliği: Bu Onların Beden Eğitimi Derslerindeki Yönetimiyle mi İlgili?” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerindeki alışlagelmiş etkinliklerinin, onların beden eğitimi yönetimiyle bir ilgisinin olup olmadığını iki yıl boyunca sistematik ve doğrudan gözlem yoluyla incelemiştir. Araştırmaya, Kaliforniya bölgesindeki 18 dördüncü ve beşinci sınıfı okutan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Bu öğretmenler, personel gelişimine katılmış, bir beden eğitimi programı almış ve kendi sağlıkları için aktif olmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Dört dönem boyunca, sınıf öğretmenleri bir önceki hafta serbest zamanlarında ağır, orta, hafif şiddette 15 dakika veya daha fazla yaptıkları bedensel etkinlikleri kaç kez yaptıklarını rapor etmişlerdir. Bu dört dönem süresince araştırmacılar, sınıf öğretmenlerini beden eğitimi derslerinde fiziksel uygunluk gözlem aracı ile sistematik bir şekilde gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, daha çok etkinlik ile uğraşan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinde daha yüksek nitelikte bir öğretim sağladıkları, öğrencilerine orta şiddette ve şiddetli bedensel etkinlik imkânlarını daha fazla sundukları tespit edilmiştir.

McKenzie, Sallis, Kolody ve Faucette (1997), “Bir Beden Eğitimi Programı ve Personel Gelişim Programının Uzun Dönemli Etkileri” başlıklı araştırmalarında; denek grubunu yedi ilköğretim okulundaki beden eğitimi öğretmenleri, eğitilmiş sınıf öğretmenleri ile kontrol grubu oluşturmuş ve araştırma dört yıl sürmüştür. Bu araştırmanın ilk bölümünde, sağlığa ilişkin beden eğitimi programındaki derslerin niceliği ve niteliği araştırılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çok iyi, eğitilmiş sınıf öğretmenlerinin ise eğitim almayan meslektaşlarına göre daha iyi oldukları gözlenmiştir. Bir buçuk yıl sonra eğitime ara verilmiş ve eğitimden uzaklaşan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimindeki nicelik ve niteliğinin önemli ölçüde düştüğü, sınıf öğretmenlerinin ise ders niteliğinin kaybolduğu ve öğrenci etkinliğinin % 88 düştüğü görülmüştür. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin desteklenmesinin gerektiği, sınıf öğretmenlerinin ise beden eğitimi ile ilgili kapsamlı bir meslekî gelişime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Behets (1996), “Beden Eğitimi Uzmanları İle Uzman Olmayan Öğretmenler Arasında Aktif Öğrenme Zamanındaki Öğretim Davranışlarını Karşılaştırma” başlıklı çalışmada; çocukların aktif öğrenme içerisinde oldukları 40 dakikalık beden eğitimi

dersinde, 12 okul öncesi ve sınıf öğretmeni ile 12 beden eğitimi öğretmenini sözel ve sözel olmayan öğretim davranışları açısından gözlemleyerek karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, tüm öğretmenlerinin öğrencilere sundukları ortalama uygulama zamanının 17.22 dakika olduğu, bu sürenin 10 dakikasında öğretmenin sessizce gözlem yaptığı, beden eğitimi öğretmenlerinin yönetim davranışlarının önemli ölçüde daha uzun zaman aldığı ve daha fazla düzeltici geri bildirimde bulunduğu, daha uzun süre öğrencilerinin arasında dolaştığı ve aktif öğrenme esnasında öğrencilerinin yarısını görüş alanına aldığı belirlenmiştir.

McKenzie, Sallis, Faucette, Roby ve Kolody (1993), “Program Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimin İlköğretim Beden Eğitimi Derslerine Nicelik ve Nitelik Olarak Etkileri” başlıklı araştırmalarında; sağlığa ilişkin programın ve hizmet içi eğitimin ilköğretim okullarında beden eğitimi dersleri üzerindeki niceliksel ve niteliksel etkilerini değerlendirmişlerdir. Dördüncü sınıflar üzerindeki bu araştırmada, yedi okuldaki 10 sınıfın beden eğitimi derslerine sınıf öğretmenleri olağan şekilde devam etmiş, 10 sınıfın beden eğitimi derslerine hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri girmiş, sekiz sınıfın beden eğitimi derslerini ise beden eğitimi öğretmenleri, özellikle bu araştırma için yürütmüştür. Öğrenci etkinlik düzeyi, program içeriği, öğretmen davranışı sekiz ay boyunca 112 derslik süreçte gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, sağlığa ilişkin program eğitimi ve hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, diğer sınıf öğretmenlerine göre öğrenci etkinliği, ders içeriği ve aktif eğitici davranış açısından önemli ölçüde daha iyi dersler gerçekleştirdiği, fakat bu derslerin niteliğinin beden eğitimi öğretmenleri ile karşılaştırılamayacağı belirtilmiştir.

Faucette, McKenzie ve Sallis (1992), “Kendi Kendine Yetene Karşı Takım Öğretimi: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Bir Beden Eğitimi Girişiminin Analizi” başlıklı çalışmalarında; kendi kendine yeten öğretim yaklaşımı ile takım öğretimi yaklaşımını, dört aylık hizmet içi program sırasında beden eğitimi derslerinde uygulayan dört ve beşinci sınıf öğretmenleri arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Bir okul, takım öğretimi yaklaşımını uygularken, diğer okul kendine yeten öğretim yaklaşımını kullanmıştır. Program minimum haftada üç kez, 30 dakikalık beden eğitimi dersi ile gerçekleştirilmiştir. Tüm sınıf öğretmenleri, kapsamlı bir hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Veriler, sınıf öğretmenlerinin ders tamamlama formları, uzman raporları, SOFIT beden eğitimi dersi gözlemleri, anketler ve resmi görüşmeler yoluyla

elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kendine yeten yaklaşımı kullanan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi programını daha kalıcı bir biçimde uyguladıkları ve olumlu tepkileri daha sık ifade ettikleri gözlenirken, takım öğretimi yaklaşımını kullanan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi programını boş bir şekilde geçirdikleri ve programın ana bölümlerine aldırmadıkları tespit edilmiştir.

Patterson ve Faucette (1990), “Derslerde Çocukların Bedensel Etkinliğe Yönelik Tutumlarında Uzmana Karşı Uzman Olmayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimi” başlıklı araştırmalarında; bedensel etkinliğe yönelik tutumlarda, beden eğitimi öğretmenlerine karşın sınıf öğretmenlerinden eğitim alan çocuklar arasında farklılık olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Araştırmaya, dört okulda dört ve beşinci sınıflarda okuyan 414 öğrenci katılmıştır. Beden eğitimi derslerine iki okulda beden eğitimi öğretmenleri, iki okulda ise sınıf öğretmenleri girmektedir. Çocukların tutumları, Simon ve Smoll (1974) tarafından geliştirilen “Bedensel Etkinliğe Yönelik Çocukların Tutumu Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocukların bedensel etkinliğe yönelik tutumlarında öğretmenlerin en az rolü oynadıkları belirlenmiştir.

Faucette ve Patterson (1990), “Beden Eğitimi Uzmanlarına Karşın Sınıf Öğretmenleri Tarafından Eğitim Alan Sınıflardaki Öğretim Davranışları ve Öğrenci Etkinlik Düzeyinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmalarında; ilköğretim beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerindeki öğretimlerini karşılaştırmışlardır. Dört beden eğitimi öğretmeni ve yedi sınıf öğretmeni, üç ay boyunca Rushall (1977) tarafından geliştirilen “Öğretmen Gözlem Çizelgesi” kullanılarak gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin geri bildirim, ödüllendirme, soru sorma, yönlendirme, açıklama, bilgilendirme gibi daha etkili öğretim davranışlarını önemli ölçüde sergiledikleri; denetim, bekleme gibi daha az etkili öğretim davranışlarını ise önemli ölçüde daha az kullandıkları belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinden eğitim alan öğrencilerin derslerde daha yüksek düzeyde etkinliklere katıldıkları tespit edilmiştir.

Faucette, McKenzie ve Patterson (1990), “Uzman Olmayan İlköğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Programla İlgili Seçimleri ve Sınıf Organizasyonunun Betimsel Analizi” başlıklı araştırmalarında; ilköğretim beden eğitimi derslerini yürüten

sınıf öğretmenlerinin, çocuklara öğrettikleri etkinlik çeşitlerini ve sınıf organizasyonlarını nasıl yaptıklarını incelemişlerdir. Güney Kaliforniya’da 84 ilköğretim okulunda gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, organize bir sınıf etkinliğine dâhil olan öğrencilerin, genellikle tüm sınıf olarak oyun türü etkinliklere katıldıkları gözlenmiştir. Çocukların az sayıda beceri uygulaması, cimmastik ve dans etkinlikleri şansına sahip olduğu, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini günlük ders programında azalttığı ya da çocukların serbest oyunlar oynamasına izin verdiği, dersler sırasında fiziksel uygunluk ile ilgili etkinliklere % 3’ten daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Faucette ve Patterson (1989), “Sınıf Öğretmenleri ve Beden Eğitimi: Ne Yapıyorlar ve Bu Konuda Ne Hissediyorlar” başlıklı çalışmalarında; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki davranışlarını, bu derslerde öğrenci etkinlik düzeyini ve bu öğretmenlerin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Güney Kaliforniya’daki bir ilköğretim okulunda beş dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni üç ay boyunca Rushall (1977) tarafından geliştirilen “Öğretmen Gözlem Çizelgesi” aracılığıyla gözlenmiştir. Gözlem sırasında öğrencilerin etkinlik düzeyleri ölçülmüş, gözlem sonunda sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin gözlem süresinin % 65’inde çok az düzeyde verimli ders işledikleri veya çok az düzeyde etkili öğretim davranışları sergiledikleri, çocukların % 25’ten daha az düzeyde bedensel etkinlik ile meşgul oldukları, görüşmeler sonunda da sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, bu dersteeki öğretim sorumluluğuna yönelik olumsuz tutumlar içinde oldukları görülmüştür.

Brumbaugh (1987), “Beden Eğitime Bir Bakış: Beş Sınıf Öğretmeninin Algıları” başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi nasıl algıladıklarını ve bu algılarının beden eğitimi öğretimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yükseköğretimdeki beden eğitimi deneyimleri ile ilköğretim okullarındaki beden eğitiminin ilgisiz olduğu, hizmet içi eğitim deneyimlerinin, onların beden eğitimindeki meslekî gelişimleri açısından önemli olduğu, ilköğretim okulu beden eğitimi programlarının amaç ve ilkelerindeki

belirsizlik ile eksikliklerin, onların beden eğitimindeki rollerini etkilediği tespit edilmiştir.

Cundiff (1987), “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Beden Eğitime İlişkin Anlayışları ve Davranışları” başlıklı çalışmada; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki rollerine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını araştırmıştır. Veriler, görüşmeler, gözlemler ve anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretiminde nitelik olarak eksik oldukları, beden eğitimi ders sürecinde her şeyi olurlarına bıraktıkları, beden eğitimine öncelik vermedikleri, beden eğitiminde rollerinin hakem, sayı hakemi veya oyunu başlatan kişi olduğu, sınıf öğretmenleri için beden eğitimi dersinin beden eğitimi uzmanları tarafından yürütüldüğünde değerli olacağı belirlenmiştir.

Cochran (1982), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Geçmişi” başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin meslekî hazırlıkları, kişisel geçmişleri ve özellikleri ile beden eğitimi öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri ve beden eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 29 maddeden oluşan anket soruları, 354 sınıf öğretmenine yöneltilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bunda da yükseköğretimdeki eğitimlerinin önemli bir etken olduğu bulunmuştur.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güven ve Yıldız (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademedeki Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri” başlıklı araştırmalarında; ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi dersinin amacına ulaşabilmesi için sınıf öğretmenlerinin beklentilerini incelemiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın okullara spor salonları yapmasını, beden eğitimine ilişkin araç-gereç sağlamasını, beden eğitimi dersi öğretim programını Türkiye’nin ekonomik ve kültürel şartlarını göz önünde bulundurarak gözden geçirmesini, 1. sınıftan itibaren branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersine girmesini sağlamasını, sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersi ile ilgili seminer ve hizmet içi eğitim kursları vermesini; okul idaresinin okulda sportif etkinlikler düzenlemesini,

dersler dışında da çocuklara spor yapabilecekleri ortamlar sağlamasını, sınıf öğretmenleriyle beden eğitimi dersinin önemini hatırlatacak toplantılar yapmasını; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde başka dersleri yapmamalarını, beden eğitimi dersine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmelerini; velilerin çocuklarını spora teşvik etmelerini ve becerilerine uygun spor branşlarına yönlendirmelerini; öğrencilerin beden eğitimi dersini sadece oyun olarak görmemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Arslan (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Ders Programlarına ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe, beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasında cinsiyete, hizmet yılına, mezun oldukları bölüme göre anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okul Sağlık İndeksi-Beden Eğitimi Ölçeği” ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili görüşlerine yönelik anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin % 88.2’si ilköğretimin birinci kademesinde beden eğitimi derslerinin işlenmesinin önemli olduğuna inanmakta, % 54.4’ü beden eğitimi dersi işlemek istemekte, % 86.1’i bedensel olarak aktif olmayı sevmekte, % 78.1’ kaliteli bir beden eğitimi dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kabul etmekte, % 23.8’i beden eğitimi dersi işlemek için kendisini yeterli görmektedir.

Çiçek (2008), “Uşak Karahallı İlçesi İlköğretim Okulları Birinci Kademesinde İşlenen Beden Eğitimi Derslerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uşak İli Karahallı İlçesi ilköğretim okullarında eğitim veren 72 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi dersinin sağlıklı olmayı, bedensel gelişimi sağlamayı, düzenli spor yapma alışkanlığı kazanmayı sağladığı, zihinsel yorgunluğu, kaygı ve stresi azaltmada, huzurlu ve gevşemiş hissetmede büyük öneme sahip olduğu, bu nedenle de programda yer alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders uygulamasında yetersiz kaldığı ve eğitimin her aşamasında beden eğitimi öğretmenin bu derse girmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tekin ve Özmutlu (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Eğitsel Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri oyunla eğitimin yararlı olduğunu, çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimini sağladığını, çocuklar için öğretici bir araç olduğunu, araçla çocukların iş birliği yapmayı öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini ve okul başarısını arttırdığını belirtirlerken, oyunla eğitimin ilköğretimin I. kademesinde önemsenmediği tespit edilmiştir.

Kara (2007), “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretiminde, kendi yeterliklerini değerlendirme ölçeğinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerini en fazla sınıf yönetimi alanında yeterli buldukları, bunu sırasıyla planlama ve ders hazırlığı, uygulama ve ölçme ve değerlendirme alanları izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli olarak değerlendirdikleri alan ise materyal kullanma olmuştur.

Ceylan (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamaları” başlıklı çalışmada; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Konya il merkezinde görev yapan 506 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi için yetersiz oldukları, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılmaları ve beden eğitimi derslerinin mutlaka branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Pepe (2006), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları” başlıklı araştırmasında; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını, hizmet yılları ve cinsiyetleri açısından incelemiştir. Antalya ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 240 sınıf öğretmenine anket

uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve hizmet yılları açısından çok önemli derecede bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Şirinkan, Şirinkan, Çalışkan ve Kaldırımcı (2006), “İlköğretim I. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor İhtiyacını Karşılatabilme Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programının amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin beden eğitimi derslerini uygulamalarındaki yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, Erzurum’un 10 ilçesinin 20 ilköğretim okulunda görev yapan 160 sınıf öğretmeni katılmış ve bu sınıf öğretmenlerine anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi derslerinin etkin olarak uygulanabilmesi için gerekli olan materyallerin okullarda sınırlı olmasının ve sınıf öğretmenlerinin de ders materyallerini nasıl kullanabilecekleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının, derslerin aktif olarak yapılmasını engellediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin % 87’si, beden eğitimi derslerinin amacına uygun yapılmadığını ve öğrencilerinin hareket eğitimi ihtiyacını karşılamadığını belirtmişlerdir.

Şirin ve Bozkurt (2005), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi İle İlgili Tutum ve Uygulamaları” başlıklı araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma grubunu, Konya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 910 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, fakat beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tortop (2005), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ve Eğitsel Oyun Uygulamaları” başlıklı çalışmada; ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin % 95.5’i “Beden eğitiminin amaçlarından bir tanesi de, genel eğitimin

amaçlarına hareket yoluyla katkıda bulunmaktır” ifadesine destek verirken, % 40.4’ü “İlköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerine diğer dersler kadar önem verilip amacına uygun olarak uygulanmaktadır” ifadesine destek vermiş, % 59.6’sı ise diğer dersler kadar önem verilmeyip amacına uygun işlenmediğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 79’unun, beden eğitimi derslerine yönelik seminerler düzenlenmesi gerekliliğini desteklediği tespit edilmiştir.

Topkaya, Serbes ve Yüret (2004), “İlköğretim Dönemi Çocuklarının Kişilik Gelişiminde Beden Eğitimi Spor Etkinliklerinin Rolü ve Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; ilköğretim I. kademedeki beden eğitimi dersleriyle ilgili sınıf öğretmenlerine ilişkin bir durum saptaması yapmışlardır. Araştırmaya, Aydın ilindeki 14 ilköğretim okulunda görev yapan 118 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, 15 sorudan oluşan soru formlarının doldurulup toplanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 89’u (% 78), içeriğinin 7-11 yaş grubu çocuklara yönelik olduğu bir beden eğitimi dersi almadıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim I. kademe de beden eğitimi derslerinin birçok nedene bağlı olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir.

Göktaş ve Arıkan (2003), “Farklı Cinsiyetten Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan, beden eğitimi ile ilgili derslere ve program içeriklerine karşı farklı cinsiyetteki öğrencilerin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaya, Çanakkale 18 Mart ve Balıkesir Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan 94’ü bayan, 87’si erkek toplam 181 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, beden eğitimi/spor derslerine ilişkin araç-gereç ve spor alanlarını yetersiz görmüşler, erkek ve bayan öğrencilerin yarıdan fazlası, beden eğitimi ve oyun derslerinin hareket-oyun-spor eğitimi ağırlıklı olmasını istemişlerdir.

İnan ve Çağlak (2003) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Beden Eğitimi Programındaki Hareket ve Spor Becerilerini Gerçekleştirebilirlik Düzeyleri” adlı araştırmalarında; sınıf öğretmeni adaylarının hareket ve spor becerilerini yapıp yapamadıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünün iki ve üçüncü sınıfında

öğrenim gören 297 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, ilköğretim I. kademe beden eğitimi programı dikkate alınarak hazırlanan, gözlem formu yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim beden eğitimi programındaki hareket ve spor becerilerinden sadece basit hareket formlarını yapabildikleri; kuvvet, karmaşık hareketler ve spor becerileri yönünden başarılarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Pehlivan, Dönmez ve Yaşat (2003), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz etmişler ve çözüm önerileri üretmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Mersin il merkezinde görev yapan 225 ve Tokat genelinde görev yapan 285 olmak üzere toplam 511 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin % 48’i aldıkları beden eğitimi dersini yeterli bulmadıklarını, % 58.2’si de beden eğitimi dersini istedikleri biçimde yürütemediklerini belirtmişlerdir.

Doğan (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ders Uygulamaları” başlıklı araştırmasında; ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Uşak ilindeki 16 ilköğretim okulundaki 206 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi formasyon düzeylerinin yetersizliği en önemli problem olarak görülmüştür.

Kangalgil (1999), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırmıştır. Sivas ilindeki 41 ilköğretim okulundaki 337 sınıf öğretmenine (182 erkek, 155 bayan) uygulanan 36 sorudan oluşan anket sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi için yetersiz oldukları ve beden eğitimi branş öğretmenine ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Yaylacı (1998), “İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında; ilköğretim okullarının

beden eğitimi programını incelemiştir. İlköğretim okullarında beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanabilmesi ve çağdaş spor bilimlerinin öngördüğü biçimde yerine getirilmesinin, mevcut program ve spor ortamı ile mümkün olamayacağı, ilköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaçlarının, çok iyi hazırlanmış ve çocuk gelişiminin bütün boyutlarını ele alan, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek esneklik özelliklerine sahip öğretim programlarının, çok ortamlı eğitim durumlarında, nitelikli beden eğitimi öğretmenlerince uygulanması ile gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.

İnan, Velioğlu ve Çağlak (1997), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan, beden eğitimi ile ilgili derslere ve program içeriklerine karşı öğrenci görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan Trakya, Abant İzzet Baysal ve Marmara Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri son sınıflarında okuyan 330 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin % 32.4’ü beden eğitimi ve oyunla ilgili her bir dersin haftada dört saat olması gerektiğini, % 75.8’i beden eğitimi ve oyunla ilgili derslerin hareket-oyun-spor eğitimi ağırlıklı olması gerektiğini, % 64.2’si beden eğitimi ile ilgili araç-gereç ve alanların yetersiz olduğunu, % 58.8’i beden eğitimi derslerini rahatlıkla yürütebileceğine inanırken, % 41.2’si yürütemeyeceğini, % 49.4’ü beden eğitimi özel öğretim yaklaşımlarını veren öğretim elemanlarının yöntem bilgisine sahip olduğunu, % 44.8’i öğretim elemanlarının araç-gereç kullandıklarını, % 34.8’i öğretim elemanlarının alanlarında uzman olduklarını, % 36.1’i öğretim elemanlarının ders materyallerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili rehberlik yaptıklarını, % 39.1’i öğretim elemanlarının diğer derslerle nasıl ilişki kurulacağı bilgisini verdiğini, % 37’si öğretim elemanlarının öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmiştir.

Boztepe (1994), “İlköğretim Çağındaki Çocukların Bedensel ve Sosyal Gelişmelerinde Beden Eğitimi ve Sporun Önemi” başlıklı çalışmada; ilköğretim çağındaki çocukların gelişimlerinde beden eğitimi dersinin önemini ortaya koymuştur. İstanbul’un değişik iki bölgesinde 522 veli ve ilköğretim çağındaki öğrenciler üzerinde yapılan anket sonucunda, ilköğretim okullarındaki iki saatlik beden eğitimi dersinin yetersiz olduğu, buna karşın etkin bir beden eğitimi dersinin çocuğun sosyal gelişiminde

etkili olduğu ortaya konulmuştur. Veli ve öğrencilerin % 59'u beden eğitimi derslerinin haftada iki saatten fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Koç ve Çobanoğlu (1994), “İlköğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Uygulamasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma” başlıklı araştırmalarında; ilkokul ve bazı temel eğitim okullarında beden eğitimi derslerinin uygulamasında ortaya çıkan güçlükleri tespit etmişlerdir. Araştırmaya, Manisa il merkezindeki 659 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların % 16'sı beden eğitimi dersini yaptıklarını, % 84'ü diğer faaliyetlerle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Beden eğitimi dersinin daha yararlı bir biçimde işlenebilmesi için sınıf öğretmenlerinin % 34'ü kapalı salon ve araç-gereç eksikliğinin giderilmesini, % 26'sı branş öğretmenlerinin bulunmamasının önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma desenleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan, betimsel ve taramaya yönelik bir teknik kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü, teorik ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada konuyla ilgili literatür taranmış, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelenmiş ve elde edilen bilgiler incelenerek değişkenler açısından detaylı teorik bir çerçeve hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise bu teorik çerçevenin ışığı altında, hazırlanan hipotezleri deneyecek ve araştırmanın nicel bölümünün verilerini elde edecek şekilde “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)” (Ek-9) ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)” (Ek-10) geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Karakteristik özellikleri gereğince nitel araştırmalar, eğitsel problemlere farklı bakış açıları ile farklı çözümler getirmekte, eğitim araştırmacılarına problemin sadece niceliksel yönlerinin görüldüğü pencereden değil de, alternatif olarak niteliklerinde görüldüğü pencereden görme fırsatını vermektedirler (Işıkoğlu, 2005, 163-164). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 106). Çünkü bu yöntemin en belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaya yaraması ve daha derin bilgi edinme esasına dayanmasıdır (Kuş, 2003, 87). Ayrıca görüşme yöntemi, insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu ve aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005, 165, 166). Nitel verileri toplamak amacıyla hazırlanan “Görüşme Formu”nda, yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu soru yer almıştır (Ek-11). Alan çalışmaları sırasında alanyazın sürekli okunmuş ve bu

okumalar süreç içinde başlayan nitel çözümleme için araştırmacıya çerçeve oluşturmuştur. Nitel veriler, araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeni ile yapılan yüz yüze görüşme sonrasında, 56 sayfadan oluşan yazılı doküman hâline getirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara İl merkezinin sekiz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) resmî ilköğretim okullarında görev yapan 9174 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan ön araştırma neticesinde, Ankara il merkezindeki yerleşim birimlerinde ilköğretim kurumlarının bulundukları çevrelerin sosyo-ekonomik açıdan homojen olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK, 2007) (Ek-4) alınan veriler doğrultusunda Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki ilköğretim kurumları, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından üst, orta ve alt olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırmaya dayanılarak sosyo-ekonomik açıdan farklı bölgelerde bulunan resmî ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri evren olarak seçilmiştir.

Araştırma evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetine ve okulların bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Evreni Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Sayısal Dağılımı

Okul Türü	Okul Sayısı		Sınıf Öğretmeni Sayısı		Genel Toplam
			Erkek	Kadın	
Gelişmiş İO	Sayı	133	753	2125	2878
	%	% 25	% 26.2	% 73.8	% 100
Orta Gelişmiş İO	Sayı	186	956	2458	3414
	%	% 35	% 28	% 72	% 100
Gelişmemiş İO	Sayı	213	790	2092	2882
	%	% 40	% 27.4	% 72.6	% 100
Toplam	Sayı	532	2499	6675	9174
	%	% 100	% 27.2	% 72.8	% 100

Sosyo-ekonomik açıdan üst düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 2878'dir. Bu sınıf öğretmenlerinin 753'ü erkek, 2125'i kadındır. Sosyo-ekonomik açıdan orta düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 3414'tür. Bu sınıf öğretmenlerinin 956'sı erkek, 2458'i kadındır. Sosyo-ekonomik açıdan alt düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 2882'dir. Bu sınıf öğretmenlerinin 790'ı erkek, 2092'si kadındır.

Genel olarak, Ankara il merkezindeki 8 merkez ilçede 532 ilköğretim okulunda görev yapan 9174 sınıf öğretmeni, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinin sekiz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) resmî ilköğretim okullarında görev yapan 984 sınıf öğretmeni (323 Erkek, 661 Kadın) oluşturmuştur (Tablo 2).

Örneklem büyüklüğü, % 99 güvenirlilik aralığında ve $d = \pm 1$ sapma miktarı göz önünde bulundurularak 934 (alt sınır) olarak hesaplanmıştır. Örneklem sayısının belirlenmesinde; 'verilerin sürekli olduğu ve ortalamaların incelenmesi durumu'nda kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000; Akt: A. Erkuş, 2005: 89).

$$n = Nt^2\sigma^2 / d^2 (N-1) + t^2\sigma^2$$

n: Örneklem sayısı

N: Hedef kitledeki birey sayısı (9174)

t: Belirli bir güvenirlilik aralığı (% 99)'nda 'alfa' düzeyindeki değer (2,58)

d: Ortalamaya göre tolere edilebilir sapma miktarı (± 1)

σ : Pilot çalışma sonucu bulunan standart sapma değeri (10,93)

Bu çalışmada, örnekleme yöntemi olarak küme örnekleme yöntemi ve çok aşamalı tabakalı orantılı tesadüfî örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle küme

örnekleme yöntemiyle okullar tespit edilmiş, daha sonra örnekleme alınacak öğretmen sayısı, tabakalardaki öğretmen sayısına orantılı olarak seçilmiştir. Çünkü evren, farklı gelişmişlik düzeyindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tabakalardaki örneklem sayıları, evrendeki birim sayısına bölünmüş ve her tabakanın ağırlığı bulunmuş ve daha sonra tabaka ağırlıkları, örnekleme alınacak birim sayısı ile çarpılarak her tabakadan kaç birim alınacağı hesaplanmıştır (Tablo 2).

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetine ve okulların bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Nicel Bölümün Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine ve Cinsiyetine İlişkin Sayısal Dağılımı

Okul Türü	Okul Sayısı		Sınıf Öğretmeni Sayısı		Genel Toplam
			Erkek	Kadın	
Gelişmiş İO	Sayı	16	129	196	325
	%	% 30.2	% 39.7	% 60.3	% 100
Orta Gelişmiş İO	Sayı	18	110	224	334
	%	% 34	% 32.9	% 67.1	% 100
Gelişmemiş İO	Sayı	19	84	241	325
	%	% 35.8	% 25.8	% 74.2	% 100
Toplam	Sayı	53	323	661	984
	%	% 100	% 32.8	% 67.2	% 100

Sosyo-ekonomik açıdan üst düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 325’tir. Bu sınıf öğretmenlerinin 129’u erkek, 196’sı kadındır. Sosyo-ekonomik açıdan orta düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 334’tür. Bu sınıf öğretmenlerinin 110’u erkek, 224’ü kadındır. Sosyo-ekonomik açıdan alt düzey bölgelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 325’tir. Bu sınıf öğretmenlerinin 84’ü erkek, 241’i kadındır.

Genel olarak, Ankara il merkezindeki 8 merkez ilçede 53 ilköğretim okulunda görev yapan 984 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel bölümünün örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünün örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemine göre rastgele seçilen 4'ü üst düzey, 4'ü orta düzey, 4'ü alt düzey okulda görev yapan 12 (6 Erkek, 6 Kadın) sınıf öğretmeni oluşturmuştur (Tablo 3).

Araştırmanın nitel bölümünün örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyine, cinsiyetine, mezun olduğu okula, hizmet yılına ve görüşme tarihine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Nitel Bölümün Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Bölgenin Gelişmişlik Düzeyine, Cinsiyetine, Mezun Olduğu Okula, Hizmet Yılına ve Görüşme Tarihine İlişkin Sayısal Dağılımı

Öğretmen	Okul Türü	Cinsiyet	Mezun Olduğu Okul	Hizmet Yılı	Görüşme Tarihi
1	Gelişmiş İO	Erkek	Eğitim Enstitüsü	29	09.06.2008
2	Gelişmiş İO	Kadın	Eğitim Enstitüsü	29	09.06.2008
3	Gelişmiş İO	Kadın	Eğitim Enstitüsü	45	09.06.2008
4	Gelişmiş İO	Erkek	Eğitim Enstitüsü	28	09.06.2008
5	Orta Gelişmiş İO	Kadın	Eğitim Yüksek Okulu	23	05.06.2008
6	Orta Gelişmiş İO	Erkek	Eğitim Yüksek Okulu	17	05.06.2008
7	Orta Gelişmiş İO	Erkek	Eğitim Enstitüsü	30	05.06.2008
8	Orta Gelişmiş İO	Kadın	Eğitim Enstitüsü	30	05.06.2008
9	Gelişmemiş İO	Erkek	Eğitim Yüksek Okulu	25	11.06.2008
10	Gelişmemiş İO	Kadın	Eğitim Fakültesi	10	11.06.2008
11	Gelişmemiş İO	Kadın	Eğitim Fakültesi	6	11.06.2008
12	Gelişmemiş İO	Erkek	Eğitim Fakültesi	7	11.06.2008

Görüşme yöntemi, örneklem büyüklüğü üzerinde önemli sınırlıkları beraberinde getirmektedir. İlk olarak, bu tür araştırmalar genellikle araştırmacıların kendileri tarafından tek başına gerçekleştirilmektedir. Çok az durumda birden fazla araştırmacı bulunabilir. Birden fazla araştırmacının bulunduğu durumlarda bile, görüşme verilerinin toplanması için gereken zaman, enerji, organizasyon ve para örneklemin sınırlı tutulmasını gerektirir. İkinci olarak, görüşme yoluyla elde edilen verilerin yoğunluğu ve çokluğu da bu seçimde rol oynar. En az yarım saatten başlayıp birkaç saate yayılabilecek bir görüşme kaydının, yazıya dökülmesi, yazıya dökülen bu görüşme metninden veya veriden araştırma problemine ilişkin anlamlı temaların çıkarılması, nitel

araştırmalarda yaygın olarak karşımıza çıkan çalışma biçimidir. Bu nedenle, hangi yöntem seçilirse seçilsin, örneklem büyüklüğü nicel araştırmalardaki büyüklüğe ulaşamaz (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 106, 107). Ayrıca tabakalı örnekleme yönteminde evren tabakalara ayrıldığından, bunlara ait varyanslar daha küçük olur. Bu da daha küçük örneklemin temsil edici olmasını sağlar (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 60).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları geliştirilirken; öncelikle konuyla ilgili teorik bilgilere ulaşılmış, ikinci olarak da konuyla ilgili görüşlerini tespit etmek üzere sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen “Sınıf Öğretmenleri Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)”, “Sınıf Öğretmenleri Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıdaki sırayla geliştirilmiş ve uygulanmıştır:

1. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden, 8 merkez ilçedeki ilköğretim okullarının sayısı, isimleri, adresleri ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre sayıları öğrenilmiştir.
2. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları problemleri belirlemeye yönelik “Açık Uçlu Soru Formu” hazırlanmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)” geliştirilmiştir.
5. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemleri ölçmeye yönelik “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)” geliştirilmiştir.
6. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları problemleri ölçmeye yönelik “Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

3.3.1. Açık Uçlu Soru Formunun Hazırlanması

“Açık Uçlu Soru Formu”nda, sınıf öğretmenlerine tutum ölçeğine yönelik “Beden eğitimi dersi ile ilgili düşünceleriniz ve görüşleriniz nelerdir?” ve problem ölçeğine yönelik “Beden eğitimi dersi ile ilgili önemli bulduğunuz problemler nelerdir” soruları yöneltilerek, bu konudaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir (Ek-6 ve Ek-7).

3.3.2. Kişisel Bilgi Formunun Hazırlanması

Kişisel bilgi formu, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla, bu araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 10 sorudan oluşmuştur (Ek-8). Bu bağımsız değişkenler sınıf öğretmenlerinin; cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul, öğrenim durumu, beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumu, egzersiz yapma sıklığı, beden eğitimine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu, hizmet içi eğitim aldıysa kaç kez aldığı ifadeleridir.

Araştırmanın nicel bölümünde, bağımlı değişkenler olarak “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)”, bağımsız değişkenler olarak da “Kişisel Bilgi Formu”ndaki kişisel veriler kullanılmıştır

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)’nin Hazırlanması

Ölçeğin (SÖBEDTÖ) hazırlık aşamasında, çalışma alanındaki ilköğretim okullarından tesadüfî olarak belirlenen 15 sınıf öğretmeniyle karşılıklı görüşmeler yapılarak notlar alınmış, daha sonra 32 sınıf öğretmenine açık uçlu soru formu ile uygulama yapıp, sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Toplanan açık uçlu soru formları tasnif edilip incelendikten sonra, ölçeğin nihai ifadeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan nihai ölçek ifadeleri, alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulup, daha önce konu ile ilgili yapılan çalışmalardaki ölçek ifadeleriyle kıyaslanmıştır. Burada, öncelikle maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Bu incelemeden sonra, ölçeğin uygulanacağı

örnekleme benzer 3'ü üst düzey, 3'ü orta düzey, 4'ü alt düzey okulda görev yapan toplam 10 sınıf öğretmenine ölçek birebir uygulanıp tepkileri alındıktan sonra, ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek (SÖBEDTÖ), başlangıçta 40 ifadeden oluşmuş, ancak uzman görüşleri ve öğretmen dönütleriyle 32 ifadeye indirgenmiştir. Bu ifadelerden 18'i olumlu, 14'ü olumsuzdur.

Sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipindedir. Olumlu tutum ifadelerinin seçenekleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde sıralanmış ve 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerin seçenekleri ise 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde ters olarak puanlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri, bunların puan ve sınırları, hiç katılmıyorum (1 puan; 1.00-1.79), katılmıyorum (2 puan; 1.80-2.59), orta derecede katılıyorum (3 puan; 2.60-3.39), katılıyorum (4 puan; 3.40-4.19), tamamen katılıyorum (5 puan; 4.20-5.00) olarak belirlenmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir [$5 - 1 \div 5 = .80$].

Çalışma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin 27 (% 24.8)'si erkek ve 82 (% 75.2)'si kadın; 94 (% 86.2)'ü evli ve 26 (% 23.9)'sı da bekârdır. Sınıf öğretmenlerinin 96 (% 88.1)'sı lisans ve 13 (% 11.9)'ü yüksek lisans derecesine sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 36.1 ve çalışma süreleri ortalaması ise 11.4'tür. Sınıf öğretmenlerinin 9 (% 8.3)'u beden eğitimiyle ilgili bir sertifika sahibiyken 100 (% 91.7)'ü değildir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 8 (% 7.8)'i eğitim enstitüsü, 10 (% 9.2)'u eğitim yüksek okulu, 40 (% 36.7)'i eğitim fakültesi ve 51 (% 46.8)'i de diğer fakültelerden mezundur.

Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 109 sınıf öğretmenine, 32 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme uygulamasının yapılmasıyla elde edilen verilerle, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

3.3.4. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Geçerlik Çalışması

Ölçeğin (SÖBEDTÖ) kapsam geçerliği uzman görüşüyle sağlanmış, yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, testlerin geçerliklerinin çalışmada kullanılan önemli yöntemlerden biridir (Baykul, 2000, 389). Bu analiz, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır (Tavşancıl, 2005, 202). Faktör analizinin bir başka amacı da, değişkenler arasındaki bağımlılığın kökenini araştırmaktır. Bu analizlerde, tüm değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Bu ilişkilere dayanılarak verilerin daha anlamlı ve özet olarak sunulması sağlanır (Turgut ve Baykul, 1992, 173; Balcı, 1995, 283). Faktör analizinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

- a. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi, verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılır. KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2006, 126). KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir. Faktör analizinde ayrıca evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile sınanmaktadır. Barlett testi sonucu ne kadar yüksek ise manidar olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2005, 50-51).
- b. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1'e yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması iyi bir çözümdür, ancak uygulamada bunu karşılamak genellikle zordur. Ortak faktör varyanslarının yüksek olmasının, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı arttıracığı dikkate alınmalıdır (Büyüköztürk, 2006, 125). Bu değerler 0.50'nin üzerinde ise bulunan faktör sayısının yeterli olduğuna karar verilebilir (Bayram, 2004, 132). Verileri en uygun şekilde temsil edecek faktör sayısı, her faktör tarafından açıklanan toplam varyans yüzdesi ile belirlenir. Toplam varyans, her değişkenin varyansının toplamıdır. Modele alınacak faktör sayısı, öz değerleri birden büyük olan faktörlerin sayısı kadardır (Turgut ve Baykul, 1992, 173; Balcı, 1995, 283).

- c. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir (Büyüköztürk, 2006, 124).
- d. Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması gerekir. Bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2006, 124-125).
- e. Analize dâhil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ünün kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Özellikle sosyal bilim uygulamalarında, bu değere ulaşmak zor olduğu için tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az % 30, çok faktörlü ölçeklerde ise daha fazla olması beklenir (Bayram, 2004, 132).
- f. Öz değer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2006, 125).

Çalışma kapsamına alınan örneklemin yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.86, Barlett Testi anlamlı [1862.18, $p<.000$] bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, işler durumda bulunan 23 madde için tekrar faktör analizi işlemi yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO 0.88, Barlett Testi sonucu ise anlamlı [(sd:253), 1313.55, $p<.000$] bulunmuştur. Bu test sonuçları da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

İfadeler	Madde No (Ölçekteki İlk Madde Numaraları)	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
		Faktör I (İşlevsel Boyutu)	Faktör II (İşleniş Boyutu)	Faktör III (Algısal Boyutu)	Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)
Beden eğitimi dersi önemsenmesi gereken bir derstir.	27	,78			
Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimine (bedensel, zihinsel, psiko-sosyal) katkı sağladığına inanıyorum.	15	,76			
Beden eğitimi dersi eğitimin her kademesinde mutlaka olmalıdır.	16	,75			
Beden eğitimi ders saatlerinin boşa geçirilmiş zaman olduğunu düşünüyorum.	28	,72			
Beden eğitimi dersi öğrenciler için önemli bir derstir.	6	,65			
Beden eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	11	,63			
Beden eğitimi ders saatlerinde diğer derslere çalışılsa daha iyi olur.	31	,63			
Beden eğitimi dersini diğer derslerden ayrı tutmuyorum.	29	,58			
Beden eğitimi dersini öğrencilere uygun bir ders olarak görmüyorum.	17	,49			
Beden eğitimi dersini keyif alarak işliyorum.	30		,69		
Beden eğitimi dersine girmek içimden gelmiyor.	25		,69		
Beden eğitimi dersinde kendimi rahat hissediyorum.	1		,67		
Beden eğitimi dersinde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak faaliyetler düzenliyorum.	5		,67		
Beden eğitimi dersine zorunlu olarak girmek hoşuma gitmiyor.	19		,62		
Beden eğitimi dersinde kendimi mutlu hissediyorum.	18		,61		
Beden eğitimi dersinin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum.	14		,59		
Beden eğitimi dersi bana çok anlamsız geliyor.	8			,81	
Beden eğitimi dersinin ilköğretim programından kaldırılması gerektiğine inanıyorum.	7			,71	
Beden eğitimi dersi olmasa da olur.	9			,66	
Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor.	12			,56	
Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum.	20				,77
Beden eğitimi dersinde kendimi daha özgür hissediyorum.	26				,69
Beden eğitimi ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.	23				,61
	Açıklanan Varyans	% 36,47	% 13,14	% 7,07	% 4,46
	Toplam Varyans	% 61,15			

Ölçekte bulunan 32 maddeye ilişkin ilk faktör analiz sonuçlarına göre, faktör sayısı 7 olarak belirlenmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde faktör sayısı 4'e, madde sayısı da 23'e indirilmiştir (Tablo 4). Bu maddelerden 14'ü olumlu, 9'u olumsuzdur. I. Faktörde 9 (6, 11, 15, 16, 17, 27, 28, 29 ve 31 nolu ifadeler), II. Faktörde 7 (1, 5, 14, 18, 19, 25 ve 30 nolu ifadeler), III. Faktörde 4 (7, 8, 9 ve 12 nolu ifadeler) ve IV. Faktörde 3 (20, 23 ve 26 nolu ifadeler) madde bulunmaktadır. Çalışmada faktör yapısını belirlemek amacıyla ise döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır.

Ölçek dört faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 36.47'sini (öz değer: 8.38), ikinci faktör % 13.14'ünü (öz değer: 3.02), üçüncü faktör % 7.07'sini (öz değer: 1.62) ve dördüncü faktör de % 4.46'sını (öz değer: 1.02) açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61.15'tir.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.49-0.78 arasında değişmektedir. Aynı değerler, ikinci faktörde yer alan maddeler için 0.59-0.69, üçüncü faktörde yer alan maddeler için 0.56-0.81 ve dördüncü faktörde yer alan maddeler için 0.61-0.77 arasındadır.

Faktörlere, maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. I. Faktörde yer alan maddeler beden eğitimi dersinin işlevleri ile ilgili olduğundan bu faktöre “işlevsel boyut”, II. Faktörde yer alan maddeler beden eğitimi dersinin işleniş süreci ile ilgili olduğundan bu faktöre “işleniş boyutu”, III. Faktörde yer alan maddelerin tümü beden eğitimi dersinin nasıl algılandığıyla ilgili olduğundan bu faktöre “algısal boyut” ve IV. Faktörde yer alan maddeler beden eğitimi dersine yönelik duyuşsal süreçlerle ilgili olduğundan bu faktöre “duyuşsal boyut” ismi verilmiştir. I. Faktöre “Beden eğitimi dersi önemsenmesi gereken bir derstir.”, II. Faktöre “Beden eğitimi dersini keyif alarak işliyorum.”, III. Faktöre “Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor.” ve IV. Faktöre de “Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum.” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Ölçek aynı zamanda tek faktörlüdür. Başka bir anlatımla, maddelerin döndürülme öncesindeki I. Faktör yük değerlerinin (0.34-0.76) yüksek olması ve tek

başına açıkladığı varyansın (% 36.47) yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ölçeğin dört faktörlü olarak kullanılmasının yanı sıra, tek faktörlü de kullanılması uygun görülmektedir.

3.3.5. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin (SÖBEDTÖ) uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliliği Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu ile test edilmiştir.

Cronbach Alfa, ölçeğin güvenirliliği belirlenirken ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için iç tutarlılık anlamında kullanılan bir güvenirlilik katsayısı hesaplama biçimidir (Gömlüksiz, 2004, 185-195). Hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006, 171; Carter, 1997, Akt: N. Bayram, 2004, 128).

Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının, testin toplanabilirlik özelliğini bozduğu için negatif olmaması ve en az 0.20 olması öngörülmektedir (Büyüköztürk, 2006, 171; Özdamar, 1999, 522). Ölçeğin alt faktörlerinin güvenirlilik katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa
Ölçek	0,90
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	0,88
Faktör II (İşleniş Boyutu)	0,82
Faktör III (Algısal Boyutu)	0,80
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	0,74

Analizin başında tüm maddeler (32 madde) için ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0.90’dır. Tablo 5’te görüldüğü üzere ölçekteki 23 madde için

Cronbach Alfa 0.90, I. Faktör için 0.88, II. Faktör için 0.82, III. Faktör için 0.80 ve IV. Faktör için de 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte alınan en yüksek puan 114, en düşük puan ise 69'dur. Ölçeğin çalışmasında puan ortalaması 89.59 ve standart sapma 10.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam test korelasyon sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları

Madde No (Ölçekteki İlk Madde Numaraları)	n	s	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa
20	109	,91	,39	,90
23	109	1,15	,47	,90
26	109	1,00	,65	,89
7	109	,50	,56	,90
8	109	,54	,62	,90
9	109	,57	,57	,90
12	109	,81	,62	,89
14	109	,92	,54	,90
5	109	,77	,39	,90
1	109	1,09	,41	,90
18	109	,92	,61	,89
19	109	,14	,33	,90
25	109	,93	,57	,90
30	109	,88	,60	,89
6	109	,66	,59	,90
11	109	,82	,53	,90
15	109	,61	,58	,90
16	109	,71	,57	,90
17	109	,87	,45	,90
27	109	,63	,47	,90
28	109	,66	,66	,89
29	109	,85	,48	,90
31	109	,65	,63	,89

Tablo 6 incelendiğinde, madde-toplam test korelasyonlarının 0.33-0.66 arasında değiştiği ve maddelerin her birinin ölçekten atıldığı takdirde güvenirlik katsayısını (Cronbach Alfa) azaltmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)'nin Hazırlanması

Ölçeğin (SÖBEDPÖ) hazırlık aşamasında, çalışma alanındaki ilköğretim okullarından tesadüfî olarak belirlenen 15 sınıf öğretmeniyle karşılıklı görüşmeler yapılarak notlar alınmış, daha sonra 47 sınıf öğretmenine açık uçlu soru formu ile uygulama yapıp, sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Toplanan açık uçlu soru formları tasnif edilip incelendikten sonra, ölçeğin nihai ifadeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan nihai ölçek ifadeleri, alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulup daha önce konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ölçek ifadeleriyle kıyaslanmıştır. Burada öncelikle maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Bu incelemeden sonra, ölçeğin uygulanacağı örnekleme benzer 3'ü üst düzey, 3'ü orta düzey, 4'ü alt düzey okulda görev yapan toplam 10 sınıf öğretmenine ölçek birebir uygulanıp tepkileri alındıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek (SÖBEDPÖ), başlangıçta 40 ifadeden oluşmuş, ancak uzman görüşleri ve öğretmen dönütleriyle 30 ifadeye indirgenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipindedir. Ölçek ifadelerinin seçenekleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde sıralanmış ve 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri, bunların puan ve sınırları, hiç katılmıyorum (1 puan; 1.00-1.79), katılmıyorum (2 puan; 1.80-2.59), orta derecede katılıyorum (3 puan; 2.60-3.39), katılıyorum (4 puan; 3.40-4.19), tamamen katılıyorum (5 puan; 4.20-5.00) olarak belirlenmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir [$5 - 1 \div 5 = .80$].

Çalışma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin 27 (% 24.8)'si erkek ve 82 (% 75.2)'si kadın; 94 (% 86.2)'ü evli ve 26 (% 23.9)'sı da bekârdır. Sınıf öğretmenlerinin 96 (% 88.1)'sı lisans ve 13 (% 11.9)'ü yüksek lisans derecesine sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 36.1 ve çalışma süreleri ortalaması ise 11.4'tür. Sınıf öğretmenlerinin 9 (% 8.3)'ü beden eğitimiyle ilgili bir sertifika sahibiyken 100 (% 91.7)'ü değildir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 8 (% 7.8)'i

eğitim enstitüsü, 10 (% 9.2)'u eğitim yüksek okulu, 40 (% 36.7)'ı eğitim fakültesi ve 51 (% 46.8)'i de diğer fakültelerden mezundur.

Daha sonra, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 109 sınıf öğretmenine, 30 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme uygulamasının yapılmasıyla elde edilen verilerle, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

3.3.7. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Geçerlik Çalışması

Ölçeğin (SÖBEDPÖ) kapsam geçerliği uzman görüşüyle sağlanmış, yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizinde de “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”ndeki KMO, faktör yük değeri ve açıklanan varyans yüzdesi sınırları esas alınmıştır.

Çalışma kapsamına alınan örneklemin yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan ilk analiz sonuçlarına göre, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.72, Barlett Testi anlamlı (1304.37) bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, işler durumda bulunan 21 madde için tekrar faktör analizi işlemi yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO 0.75, Barlett Testi sonucu ise anlamlı [(sd:210), 865.54, $p < .000$] bulunmuştur. Bu test sonuçları da, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçekte bulunan 30 maddeye ilişkin ilk faktör analizi sonuçlarına göre faktör sayısı 7 olarak belirlenmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde faktör sayısı 5'e, madde sayısı da 21'e indirilmiştir (Tablo 7). I. Faktörde 7 (2, 4, 7, 12, 20, 23 ve 24 nolu ifadeler), II. Faktörde 4 (8, 13, 17 ve 22 nolu ifadeler), III. Faktörde 3 (9, 25 ve 28 nolu ifadeler), IV. Faktörde 4 (5, 15, 18 ve 29 nolu ifadeler) ve V. Faktörde 3 (10, 19 ve 26 nolu ifadeler) madde bulunmaktadır. Çalışmada faktör yapısını belirlemek amacıyla ise döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

İfadeler	Madde No (Ölçekteki İlk Madde Numaraları)	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
		Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	Faktör III (Öğrenci Boyutu)	Faktör IV (Veli Boyutu)	Faktör V (İmkân Boyutu)
Beden eğitimi dersi yeterince denetlenmiyor.	24	,70				
Beden eğitimi dersi ile ilgili ihtiyaçlar (araç-gereç) okul idaresi tarafından önemsenmiyor.	20	,70				
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde sınıf öğretmenlerini diğer derslere yönlendiriyor.	23	,68				
Okul idarecileri, beden eğitimi dersini diğer dersler kadar önemli görmüyor.	7	,66				
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinin sınıfta işlenmesini istiyor.	12	,64				
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde öğrencilere yüksek not verilmesini istiyor.	2	,64				
Beden eğitimi ders saatleri programa gelişigüzel yerleştiriliyor.	4	,54				
Sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersini yeterli düzeyde uygulayabilecek alan bilgisi verilmiyor.	8		,85			
Sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlar hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmiyor.	17		,85			
Sınıf öğretmenleri, ilköğretim beden eğitimi dersi programına göre yetiştirilmiyor.	13		,81			
Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor.	22		,56			
Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor.	28			,78		
Öğrenciler, beden eğitimi dersine karşı çok ilgisiz davranıyor.	25			,76		
Öğrenciler, beden eğitimi dersine katılmak istemiyor.	9			,69		
Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersi ile ilgili yapacakları harcamaları gereksiz görüyor.	5				,77	
Veliler, beden eğitimi dersini önemli bir ders olarak görmüyor.	15				,71	
Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersine katılmasını istemiyor.	29				,70	
Veliler, beden eğitimi dersinin sadece oyundan ibaret olduğunu düşünüyor.	18				,65	
Beden eğitimi dersi, spor salonu eksikliğinden gerektiği şekilde işlenemiyor.	10					,79
Okulun beden eğitimi dersi için fizikî şartları uygun değil.	26					,77
Sınıf öğretmenlerinin kıyafeti beden eğitimi dersi için uygun değil.	19					,52
	Açıklanan Varyans	% 24,76	% 14,21	% 8,98	% 7,37	% 6,09
	Toplam Varyans	% 61,43				

Ölçek beş faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 24.76'sını (öz değer: 5.20), ikinci faktör % 14.21'ini (öz değer: 2.98), üçüncü faktör % 8.98'ini (öz değer: 1.88), dördüncü faktör % 7.37'sini (öz değer: 1.54) ve beşinci faktör de % 6.09'unu (öz değer: 1.28) açıklamaktadır. Beş faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61.43'tür.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.54-0.70 arasında değişmektedir. Aynı değerler, ikinci faktörde yer alan maddeler için 0.56-0.85, üçüncü faktörde yer alan maddeler için 0.69-0.78, dördüncü faktörde yer alan maddeler için 0.65-0.77 ve dördüncü faktörde yer alan maddeler için 0.52-0.79 arasındadır.

Faktörlere, maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. I. Faktörde yer alan maddelerin tümü okul idarecileri açısından yaşanan problemlerle ilgili olduğundan, bu faktöre “yönetimsel boyutu” ismi verilmiştir. II. Faktörde yer alan maddeler meslekî yeterliliğe yönelik problemlerle ilgili olduğundan, bu faktöre “meslekî yeterlilik boyutu”, III. Faktörde yer alan maddeler öğrenciler açısından yaşanan problemlerle ilgili olduğundan, bu faktöre “öğrenci boyutu”, IV. Faktörde yer alan maddelerin tümü öğrenci velileri açısından yaşanan problemlerle ilgili olduğundan, bu faktöre “veli boyutu” ve V. Faktörde yer alan maddeler fizikî imkânlarla yönelik problemlerle ilgili olduğundan, bu faktöre “imkân boyutu”, ismi verilmiştir. I. Faktöre “Beden eğitimi dersi ile ilgili ihtiyaçlar (araç-gereç) okul idaresi tarafından önemsenmiyor.”, II. Faktöre “Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor.”, III. Faktöre “Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor.”, IV. Faktöre “Veliler, beden eğitimi dersini önemli bir ders olarak görmüyor.” ve V. Faktöre de “Okulun beden eğitimi dersi için fizikî şartları uygun değil.” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

3.3.8. Ölçek (SÖBEDPÖ) Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin (SÖBEDPÖ) uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”nin güvenirlik çalışmasında esas alınan Cronbach Alfa güvenirlik

katsayısı ve madde toplam korelasyon yük değeri sınırları esas alınmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinin güvenirlik katsayıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa
Ölçek	0,84
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	0,80
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	0,81
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	0,76
Faktör IV (Veli Boyutu)	0,70
Faktör V (İmkân Boyutu)	0,65

Analizin başında tüm maddeler (30 madde) için Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.89’dur. Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçekteki 21 madde için Cronbach Alfa 0.84, I. Faktör için 0.80, II. Faktör için 0.81, III. Faktör için 0.76 ve IV. Faktör için 0.70, V. Faktör için de 0.65 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam test korelasyon sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Madde-Toplam Test Korelasyon Sonuçları

Madde No (Ölçekteki İlk Madde Numaraları)	n	s	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa
2	109	1,15	,41	,83
4	109	1,14	,54	,82
7	109	1,04	,47	,83
12	109	,91	,46	,83
20	109	1,05	,42	,83
23	109	,96	,39	,83
24	109	,98	,50	,83
10	109	1,01	,27	,84
19	109	,89	,31	,83
26	109	1,05	,34	,83
5	109	,98	,43	,83
15	109	,91	,40	,83
18	109	,84	,57	,82
9	109	,76	,29	,83
25	109	,91	,31	,83
28	109	1,11	,32	,83
29	109	,83	,46	,83
8	109	,96	,36	,83
13	109	1,03	,45	,83
17	109	,92	,35	,83
22	109	1,05	,50	,83

Tablo 9 incelendiğinde, madde-toplam test korelasyonlarının 0.27-0.57 arasında değiştiği ve maddelerin her birinin ölçekten atıldığı taktirde güvenirlik katsayısını (Cronbach Alfa) azaltmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçekte alınan en yüksek puan 94, en düşük puan ise 42'dir. Ölçeğin çalışmasında puan ortalaması 65.10 ve standart sapma 10.12 olarak bulunmuştur.

3.3.9. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Görüşmenin, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olmasının nedeni bireylerin düşüncelerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Bu yönüyle yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 127). Bu nedenle araştırmanın amaçlarının en iyi görüşme formu yöntemiyle aydınlatılabileceği düşünülmüştür. Belirlenen görüşme türünün gerçekleştirilebilmesi için görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formun geliştirilmesi için izlenen aşamalar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın nitel alt problemleri analiz edilmiş ve bu alt problemlerin cevaplanabilmesi için ne tür verilere ihtiyaç olabileceği değerlendirilmiştir. Görüşmede yöneltilecek sorular, görüşülecek bireylerin kolayca anlayabilmesi için açık ve belirgin bir biçimde ifade edilmiş, genel ve soyut sorular olmamasına dikkat edilmiş, kısa cevaplara neden olabilecek soru türlerinden oluşmamasına özen gösterilmiş, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli etkenler olarak görülen sondalar (probe) da eklenerek dokuz maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur.

2. Görüşme formu alanında uzman öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, uygulanacağı örnekleme benzer üç sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak tepkileri alınmıştır. Yapılan deneme sonunda, görüşme formunun işler olduğu görülmüş ve belirlenen sorulardan araştırmanın amacına hizmet eden en iyi beş soru seçilmiştir.

Görüşme yönteminin temel boyutları olan görüşme formunun hazırlanması ve test edilmesinden sonra, görüşmeler ayarlanmış, hazırlıklar yapılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 127, 128).

Araştırmacının araştırma alanına olan yakınlığı, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplaması, toplanan verileri ayrıntılı olarak rapor etmesi ve görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermesi nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 256, 257).

Miles ve Huberman'a (1994) göre, içerik analizi yönteminin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Temaların belirlenmesi ve açık seçik olarak tanımlanması en önemli aşamadır. Temaların yorumlanmalarının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesi, nesnelliğin bir şartı olan güvenilirliği sağlar. Belgenin değişik araştırmacılara verilerek hesaplanan güvenilirlik katsayısı aynı belgenin iki farklı zamanda aynı kişilere verilmesinden daha iyi sonuç verir. Bunun nedeni, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısı yüksek olduğunda, zaman açısından güvenilirlik katsayısının da yüksek olmasıdır (Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, 80, 81). Bu nedenle, toplanan veriler üç ayrı uzmana verilmiş ve her birinden elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

3.3.10. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde, çalışma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Yönergede araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak, veri toplama araçlarının doldurulması hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Uygulamada, geri dönüşümdeki fire, eksik veya yanlış doldurmalar da dikkate alınarak hedeflenen örneklem sayısı üzerinde ölçek formu dağıtılmıştır (“Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden

Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nden oluşan form, 1250 adet). Veri toplama araçları, sınıf öğretmenleri tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur.

Ayrıca nitel bölümde veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu da, 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri ile birebir görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler, kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu da araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlamıştır. Öncelikle araştırmacının not alma sorunu ortadan kalkmış, araştırmacı soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirmiştir.

Uygulama sonunda araştırmacı tarafından etik sorunları gidermek için tüm ham veriler saklanmıştır. Bu durum, süreçten sağlanan verilerin ön yargılardan, kanılardan, araştırmacının yönelimlerinden ve kaygılarından ne derece uzak olduğunu kanıtlayabilir.

3.3.11. Verilerin Toplanması ve Bilgisayar Ortamına Aktarılması

Araştırmacı tarafından toplanan ölçek formları (“Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”) kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release) paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nitel bölümde ise görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından sözcük sözcük yazıya geçirilmiş, düzenlenmiş ve 56 sayfalık bir doküman hâline getirilmiştir.

3.3.12. Verilerin İstatistiksel Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın nicel bölümünde “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” verilerinin değerlendirilmesinde istatistiksel yöntem olarak; frekans, yüzde dağılımları, iki bağımsız grup için t-Testi, ikiden fazla bağımsız grup olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’nde, gruplar arasındaki farkı bulmak amacıyla da, Tukey HSD uygulanmıştır. Bazı gruplarda

anlamli farklılık olmasına rağmen, anlamli farklılığın hangi bağımsız değişkenlerden kaynaklandığının tespit edilemediği durumlarda, Dunnett C testi yapılmıştır. Çünkü örneklem içerisindeki bağımsız değişkenlerin sayılarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, anlamli farklılığın kaynağının tespit edilemediği düşünülerek Dunnett C uygulanmış ve anlamli farklılığın kaynağı tespit edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde, alanyazın okumaları araştırmacıya süreç içinde başlayan nitel çözümleme için çerçeve oluşturmuştur. Görüşme sonrasında nitel veri setine ulaşmak ve bütünü görmek amacıyla tüm veriler bir araya getirilmiştir. Görüşmeye dâhil edilen 12 sınıf öğretmeni, veri setinde “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanarak (Ek-15) verilmiştir. Nitel veri setine ulaşıldıktan sonra veri çözümleme sürecine başlanmıştır. Veriler, nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmiştir:

1. *Verilerin kodlanması:* Çözümleme öncesinde nitel veri seti, araştırmacı tarafından 2 kez kesintisiz, 5 kez de aralıklı zamanlarda okunmuştur. Bu okumalarda araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, ikişer üçer sözcükten oluşan anlamli bölümlere ayırmış ve nasıl bir sınıflamanın yapılabileceği tasarlanmıştır. Okumalar sırasında ortaya çıkan kod, kavram ve temalar kodlama listesinin genel çerçevesini oluşturmuştur. Kodlamaya, kâğıt üzerinde veri setindeki anlamli veri birimlerine uygun adlandırmalar yapılarak başlanmıştır. Temaların bulunması aşamasına geçmeden önce bazı kodlar yeniden adlandırılmış ya da araştırma sorularıyla ilgisi olmadığı düşünülen kodlar, kod listesinden çıkarılmıştır. Kodlama süreci, herhangi bir bölümde geçen anlam ve derinliği en iyi yansıtan kavramlarla gerçekleştirilerek tamamlanmıştır.

2. *Temaların bulunması:* Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli olmadığından, ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur.

3. *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* Kodlama ve temaların bulunması aşamaları sonucunda, araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuş, bu sisteme göre verileri düzenleyerek belirli olgulara göre verileri tanımlamış ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde sunmuştur.

4. *Bulguların yorumlanması:* Araştırmacı, bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan, yorumlama aşamasında kendi düşüncelerini de belirterek, bulguların açıklanması ve anlamlandırılmasına katkı sağlamış, topladığı verilere anlam kazandırmış, bulgular arasındaki ilişkileri açıklayarak neden-sonuç ilişkisi kurmuş ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşme sorularına verdiği cevaplar, tekrar sıklığına göre frekans ve yüzdelikler hâlinde tablolaştırılmıştır (Tablo 43-47). Verilerin kodlanması ve temaların bulunmasının nasıl yapıldığına ilişkin örnek bir tablo Ek-14'te verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden veri toplama araçları ile elde edilen nicel ve nitel veriler, analiz edilerek bulgular ve bunlara ilişkin yorum araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, nicel verilerin analiz sonuçlarına dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Araştırmada ilk olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin değişkenlere ait bilgilere yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgiler ile ilgili frekans ve yüzde değerleri Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 661 (% 67.2)'inin kadın, 323 (% 32.8)'ünün erkek olduğu; 74 (% 7.5)'ünün 29 yaş ve altında, 390 (% 39.6)'ının 30-39 yaş arasında, 404 (% 41.1)'ünün 40-49 yaş arasında ve 116 (% 11.8)'sının 50 yaş ve üstünde olduğu; 886 (% 90)'sının evli, 98 (% 10)'ünün bekâr olduğu; 49 (% 5)'unun çalışma süresinin 1-5 yıl, 265 (% 26.9)'ünün 6-10 yıl, 232 (% 23.6)'sinin 11-15 yıl, 154 (% 15.6)'ünün 16-20 yıl arasında ve 284 (% 28.9)'ünün 21 yıl ve üzerinde olduğu; 227 (% 23.1)'sinin eğitim enstitüsü, 202 (% 20.5)'sinin eğitim yüksek okulu, 275 (% 27.9)'ünün eğitim fakültesi ve 280 (% 28.5)'inin diğer fakültelerden mezun olduğu; 285 (% 29)'ünün ön lisans, 641 (% 65.1)'inin lisans, 54 (% 5.5)'ünün yüksek lisans ve 4 (% 0.4)'ünün doktora derecesine sahip olduğu; 82 (% 8.3)'sinin beden eğitimiyle ilgili sertifika aldığı, 902 (%91.7)'sinin almadığı; 146 (% 14.8)'sının haftada bir kez, 211 (% 21.4)'inin haftada iki kez, 223 (% 22.7)'ünün haftada üç kez ve yukarısı egzersiz yaptığı, 404 (% 41.1)'ünün hiç egzersiz yapmadığı; 36 (% 3.7)'sının beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim aldığı, 948 (% 96.3)'inin almadığı görülmektedir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgilerin Sayısal Dağılımı

Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	661
	Erkek	323
	Toplam	984
Yaş	29 yaş ve altı	74
	30-39 yaş	390
	40-49 yaş	404
	50 yaş ve üstü	116
	Toplam	984
Medenî Durum	Evli	886
	Bekâr	98
	Toplam	984
Çalışma Süresi	1-5 yıl	49
	6-10 yıl	265
	11-15 yıl	232
	16-20 yıl	154
	21 yıl ve üstü	284
	Toplam	984
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Enstitüsü	227
	Eğitim Yüksek Okulu	202
	Eğitim Fakültesi	275
	Diğer Fakülteler	280
	Toplam	984
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	285
	Lisans	641
	Yüksek Lisans	54
	Doktora	4
	Toplam	984
Beden Eğitimi İle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumu	Aldı	82
	Almadı	902
	Toplam	984
Egzersiz Yapma Sıklığı	Haftada bir kez	146
	Haftada iki kez	211
	Haftada üç kez ve yukarısı	223
	Egzersiz yapmıyor	404
	Toplam	984
Beden Eğitimi Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Aldı	36
	Almadı	948
	Toplam	984

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ) Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (n=984) “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “İşlevsel Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) İşlevsel Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

İşlevsel Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Beden eğitimi dersi öğrenciler için önemli bir derstir.	4,52	,58	2
Beden eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	4,26	,84	4
Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimine (bedensel, zihinsel, psiko-sosyal) katkı sağladığına inanıyorum.	4,54	,66	1
Beden eğitimi dersi eğitimin her kademesinde mutlaka olmalıdır.	4,39	,73	3
Beden eğitimi dersini öğrencilere uygun bir ders olarak görmüyorum.	1,58	1,17	9
Beden eğitimi dersi önemsenmesi gereken bir derstir.	4,21	,72	5
Beden eğitimi ders saatlerinin boşa geçirilmiş zaman olduğunu düşünüyorum.	1,63	,75	8
Beden eğitimi dersini diğer derslerden ayrı tutmuyorum.	3,79	,95	6
Beden eğitimi ders saatlerinde diğer derslere çalışılsa daha iyi olur.	1,73	,76	7

Tablo 11’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin işlevsel boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimine (bedensel, zihinsel, psiko-sosyal) katkı sağladığına inanıyorum.*” ifadesine tamamen katıldıkları ($\bar{X}=4.54$; $s= .66$), en düşük puanı alan “*Beden eğitimi dersini öğrencilere uygun bir ders olarak görmüyorum.*” ifadesine ise hiç katılmadıkları ($\bar{X}=1.58$; $s=1.17$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri genel olarak, beden eğitimi dersinin önemli bir ders olduğunu ve eğitimin her kademesinde mutlaka olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin öğrenciler için gerekli ve faydalı bir ders olduğuna inandıkları söylenebilir. Şöyleki, beden eğitimi dersi, genel eğitimin vazgeçilemez bir parçası, oyun ve sportif etkinlikler yoluyla çocukların bedensel, zihinsel, duyuşsal gelişimine olumlu katkılar sağlayan çok önemli bir derstir.

Çiçek (2008, 63, 64), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinin öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerini geliştirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Pepe (2006, 20), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun beden eğitimi dersinin çocukların fizyolojik, zihinsel, psikolojik ve sosyolojik gelişimlerini sağladığına inandıklarını tespit etmiştir. Morgan ve Bourke (2004, 11), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında program tercihlerini ve diğer öğretim programları ile karşılaştırıldığında, beden eğitiminin yerini ve değerini inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitiminin öğrenciler için faydalarına ve

beden eğitiminin ilköğretim programlarının önemli bir parçası olduğuna inandıklarını belirlemişlerdir. Jones (1999, 51), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenleri beden eğitiminin serbest zaman olmadığını, çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Parks (2003, 46), sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliği nasıl algıladıklarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenleri bedensel etkinliğin çocuklar için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Arslan (2008, 70), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 88.2'si, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin işlenmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çiçek (2008, 54), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 47.2'si, beden eğitimi dersinin eğitimin her aşamasında programa zorunlu ders olarak konulmasının, eğitim ve öğretimde dersin verimliliğini arttıracaklarını belirtmişlerdir. Ceylan (2006, 47), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin öğrencilerin eğitiminde önemli bir yeri olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Doğan (2000, 58), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 98.6'sı, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Kangalgil (1999, 74), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 92.8'i, beden eğitimi dersinin çocuğun kişilik ve sportif gelişimine katkısına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak araştırma bulgularının aksine, Kim ve Taggart (2004, 69), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini nasıl algıladıklarını ve beden eğitimi öğretimine ilişkin düşüncelerini inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programına az önem verdiğini, beden eğitimi dersi ile ilgilenmediğini, Faucette ve Patterson (1989, 113), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki davranışlarını gözlemledikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli görülmediğini, Cundiff (1987, 89) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını incelediği araştırmasında;

sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öncelikli dersler arasında görmediklerini ve önemli olan dersler için daha çok zaman ve çaba harcadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “İşleniş Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) İşleniş Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

İşleniş Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Beden eğitimi dersinde kendimi rahat hissediyorum.	3,57	1,07	4
Beden eğitimi dersinde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak faaliyetler düzenliyorum.	3,63	,92	2
Beden eğitimi dersinin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum.	1,96	,90	7
Beden eğitimi dersinde kendimi mutlu hissediyorum.	3,77	,91	1
Beden eğitimi dersine zorunlu olarak girmek hoşuma gitmiyor.	2,81	1,27	5
Beden eğitimi dersine girmek içimden gelmiyor.	2,14	,96	6
Beden eğitimi dersini keyif alarak işliyorum.	3,58	,97	3

Tablo 12’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin işleniş boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Beden eğitimi dersinde kendimi mutlu hissediyorum.*” ifadesine katıldıkları ($\bar{X}=3.77$; $s= .91$), en düşük puanı alan “*Beden eğitimi dersinin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum.*” ifadesine ise katılmadıkları ($\bar{X}=1.96$; $s= .90$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri genel olarak, beden eğitimi dersinde huzurlu olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde rahat ve mutlu oldukları, ancak bu derse zorunlu olarak girmeye olumlu bakmadıkları söylenebilir. Şöyleki, sınıf öğretmenleri yeterli bir beden eğitimi ve spor alt yapısına sahip olmadıklarından, beden eğitimi derslerinin organizasyonunda ne yapacakları ile ilgili zorlanmakta ve bu dersi mecburiyetten yürütmeye olumsuz bakmaktadır.

Doğan (2000, 58), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 78.2’si, beden eğitimi derslerini severek işlediğini belirtmişlerdir. Ceylan (2006, 57) ise ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin “Sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersini vermeye zorlanmamalıdır.” ifadesine % 66 oranında katıldıklarını tespit etmiştir.

Arslan (2008, 70), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedeki beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 45.6'sı, beden eğitimi dersini işlemek istemediklerini ifade etmişlerdir. Cundiff (1987, 89), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini, saha uzmanı olmadıkları için özensiz bir şekilde planlayarak yaptıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Algısal Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Algısal Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Algısal Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Beden eğitimi dersinin ilköğretim programından kaldırılması gerektiğine inanıyorum.	1,31	,60	4
Beden eğitimi dersi bana çok anlamsız geliyor.	1,34	,60	3
Beden eğitimi dersi olmasa da olur.	1,36	,62	2
Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor.	3,78	,91	1

Tablo 13’te görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin algısal boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor.*” ifadesine katıldıkları ($\bar{X}=3.78$; $s=.91$), en düşük puanı alan “*Beden eğitimi dersinin ilköğretim programından kaldırılması gerektiğine inanıyorum.*” ifadesine ise hiç katılmadıkları ($\bar{X}=1.31$; $s=.60$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri genel olarak, beden eğitimi etkinliklerinin ilgilerini çektiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitiminin etkinlik boyutuyla ilgilendikleri ve ilköğretim düzeyinde beden eğitimi dersinin olması gereken bir ders olduğunu düşündükleri söylenebilir. Şöyleki, zihinsel süreçlerin önemli görüldüğü günümüz eğitim sisteminde, beden eğitimi dersi, eğitimin bütünlüğü içerisinde çocuğun bedensel ve sosyal gelişimine de katkılar sağlayan çok önemli bir derstir.

Ceylan (2006, 51), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin “Beden eğitimi dersi ilköğretim I. kademe müfredatında zorunlu

olmalıdır.” ifadesine % 91 oranında katıldıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Duyuşsal Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDTÖ) Duyuşsal Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Duyuşsal Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum.	2,78	1,00	3
Beden eğitimi ders saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.	3,03	1,14	2
Beden eğitimi dersinde kendimi daha özgür hissediyorum.	3,28	1,05	1

Tablo 14’te görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin duyuşsal boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Beden eğitimi dersinde kendimi daha özgür hissediyorum.*” ifadesine orta derecede katıldıkları ($\bar{X}=3.28$; $s=1.05$), en düşük puanı alan “*Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum.*” ifadesine de orta derecede katıldıkları ($\bar{X}=2.78$; $s=1.00$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri genel olarak, beden eğitimi dersini sevdiklerini ve bu derste kendilerini daha özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, beden eğitimi dersinin özgür bir ortamda, öğrenmenin temel unsuru olan özgürlük içeren bir süreç olduğu, bireyin iç dünyasındaki baskıları ve sıkıntıları ortadan kaldırdığı, bunun da sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha özgür hissetmelerine, beden eğitimi ders saatinin artırılması gerektiğini düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

Boztepe (1994, 361), ilköğretim çağındaki çocukların gelişimlerinde, beden eğitimi dersinin önemini araştırdığı çalışmasında; ilköğretim okullarındaki iki saatlik beden eğitimi dersinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bunun aksine, Tortop (2005, 71), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılarını incelediği araştırmasında; sınıf

öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi ders saatinin arttırılması fikrini desteklemediklerini, Çiçek (2008, 56) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders saatinin yeterli olduğunu belirttiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	$\bar{X}$	s	Min.	Max.
Ölçek	984	89,25	10,26	52	113
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	984	38,79	4,57	21	45
Faktör II (İşleniş Boyutu)	984	23,58	4,13	9	33
Faktör III (Algısal Boyutu)	984	17,76	2,15	8	20
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	984	9,10	2,54	3	15

Tablo 15’te görüldüğü gibi, ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=89.25$ ve standart sapması (s) 10.26’dır. Alt faktörler için de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: Faktör I; $\bar{X}=38.79$ ve $s=4.57$, Faktör II; $\bar{X}=23.58$ ve $s=4.13$, Faktör III; $\bar{X}=17.76$ ve $s=2.15$, Faktör IV; $\bar{X}=9.10$ ve $s=2.54$.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde, birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16'ya göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=7.06$, $p<.05$]. Erkek sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=92.48$; $s=9.73$), kadın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=87.67$; $s=10.16$) göre daha olumludur.

Tablo 16. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Kadın	661	87,67	10,16	982	7,06	,000*
	Erkek	323	92,48	9,73			
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	Kadın	661	38,55	4,55	982	2,45	,014*
	Erkek	323	39,30	4,57			
Faktör II (İşleniş Boyutu)	Kadın	661	22,85	4,20	982	8,63	,000*
	Erkek	323	25,06	3,53			
Faktör III (Algısal Boyutu)	Kadın	661	17,60	2,10	982	3,31	,001*
	Erkek	323	18,08	2,21			
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	Kadın	661	8,66	2,39	982	8,10	,000*
	Erkek	323	10,01	2,60			

* $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işlevsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.45$, $p<.05$]. Erkek sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=39.30$; $s=4.57$), kadın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=38.55$; $s=4.55$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=8.63$, $p<.05$]. Erkek sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=25.06$; $s=3.53$), kadın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=22.85$; $s=4.20$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin algısal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=3.31$, $p<.05$]. Erkek sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=18.08$; $s=2.21$), kadın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=17.60$; $s=2.10$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=8.10$, $p<.05$]. Erkek sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=10.01$; $s=2.60$), kadın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=8.66$; $s=2.39$) göre daha olumludur.

Bu bulgulara göre, erkek sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işlevsel, işleniş, algısal ve duyuşsal boyutlarında, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu tutum gösterdikleri saptanmıştır. Erkek sınıf öğretmenleri, Türkiye’de toplumsal kültürün yapısına ve yetiştirilme tarzına, kadın ve erkek arasında oluşan kültürel ve psikolojik farklılıklara bağlı olarak, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha çok bedensel etkinlik yapmaya eğilimlidir. Toplumda erkeklerin daha ön planda yer almaları, sporda uzun yıllar kadınların yer almamaları, sporların erkeğe özgü nitelikler taşıması, erkek sporcu sayısı ve spor seyircisinin çoğunluğunu erkeklerin oluşturması, erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitime yönelik daha olumlu tutum göstermiş olmalarına neden olabilir.

Tortop (2005, 72, 73), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitime yönelik pedagojik formasyon ve uygulamada yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Barnes (2002, 129), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi programı sunduğu çalışmasında; beden eğitimi öğretiminde cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin bilgi, tutum ve uygulamalarını etkilediğini bulmuştur. Roth (2005, 73), sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeylerinin, okul bedensel etkinlik programlarına katılımlarını nasıl etkilediğini incelediği araştırmasında; çevresel etkilerin sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliğe katılımını olumsuz etkilediğini, ancak bir bedensel etkinlik programına katılmalarıyla birlikte, bu olumsuz etkinin azaldığını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının aksine, Cochran (1982, 65), sınıf öğretmenlerinin meslekî hazırlıkları, kişisel geçmişleri ve özellikleri ile beden eğitimi öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri ve beden eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi

araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile beden eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Yani hem erkek hem de kadın sınıf öğretmenleri benzer tutumlar sergilemişlerdir. Şirin ve Bozkurt (2005, 99) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların yaşa göre Anova sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	74	86,21	11,24	Gruplar arası	2143,07	3	714,35	6,89	,000*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 1-2
	2	390	88,10	10,50	Gruplar içi	101511,40	980	103,58			
	3	404	90,33	9,56	Toplam	103654,48	983				
	4	116	91,27	10,43							
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	74	37,50	4,98	Gruplar arası	219,08	3	73,02	3,51	,015*	1-3
	2	390	38,62	4,51	Gruplar içi	20356,47	980	20,77			
	3	404	39,24	4,49	Toplam	20575,56	983				
	4	116	38,66	4,61							
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	74	23,37	4,09	Gruplar arası	265,88	3	88,62	5,25	,001*	2-4
	2	390	23,12	4,27	Gruplar içi	16519,44	980	16,85			
	3	404	23,71	3,98	Toplam	16785,33	983				
	4	116	24,80	3,92							
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	74	17,10	2,75	Gruplar arası	50,38	3	16,79	3,65	,012*	1-3
	2	390	17,68	2,09	Gruplar içi	4507,85	980	4,60			
	3	404	17,96	1,95	Toplam	4558,24	983				
	4	116	17,75	2,47							
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	74	8,22	2,01	Gruplar arası	273,55	3	91,18	14,69	,000*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	2	390	8,67	2,57	Gruplar içi	6079,45	980	6,20			
	3	404	9,41	2,41	Toplam	6353,00	983				
	4	116	10,06	2,70							

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: 29 yaş ve altı, 2: 30-39 yaş, 3: 40-49 yaş, 4: 50 yaş ve üstü

Tablo 17’ye göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=6.89$, $p<.05$].

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=91.27$; $s=10.43$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=86.21$; $s=11.24$) ve 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=88.10$; $s=10.50$); 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=90.33$; $s=9.56$) 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=86.21$; $s=11.24$) ve 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=88.10$; $s=10.50$); 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=88.10$; $s=10.50$) da 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=86.21$; $s=11.24$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işlevsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=3.51$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=39.24$; $s=4.49$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=37.50$; $s=4.98$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=5.25$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.80$; $s=3.92$), 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=23.12$; $s=4.27$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin algısal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=3.65$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=17.96$; $s=1.95$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=17.10$; $s=2.75$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=14.69$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=10.06$; $s=2.70$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=8.22$; $s=2.01$) ve 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.67$; $s=2.57$); 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.41$; $s=2.41$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=8.22$; $s=2.01$) ve 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.67$; $s=2.57$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Otuz yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin 29 yaş ve altı sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum gösterdikleri saptanmıştır. Yaş artışı ile birlikte, hareketsiz bir yaşam tarzı nedeniyle enerji dengesinin bozulması ve kilo artışı sonucunda, insanda sağlık problemleri ortaya çıkmakta, güç, dayanıklılık gibi pek çok bedensel özellikler gerilemekte ve bütün bunlar beden bilincinin oluşmasına neden olmaktadır. Sağlıklı bir yaşam sürmenin temel ilkesi olan egzersiz nedeniyle, yaşça daha büyük sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularının aksine, Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında yaşın etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların medenî durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile medenî durumları arasında, ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 18. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Medenî Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Medenî	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Evli	886	89,20	10,22	982	,48	,626
	Bekâr	98	89,73	10,73			
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	Evli	886	38,75	4,55	982	,94	,345
	Bekâr	98	39,21	4,77			
Faktör II (İşleniş Boyutu)	Evli	886	23,58	4,08	982	,00	,999
	Bekâr	98	23,58	4,59			
Faktör III (Algısal Boyutu)	Evli	886	17,74	2,14	982	,73	,461
	Bekâr	98	17,91	2,19			
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	Evli	886	9,11	2,53	982	,35	,727
	Bekâr	98	9,02	2,61			

*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin medenî durumunun, beden eğitimi dersine karşı tutumlarında bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların çalışma süresine göre Anova sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’a göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=7.05$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 16-20 yıl arası 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=90.54$; $s=9.41$), çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=87.01$; $s=10.09$); çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=91.28$; $s=9.90$) da çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=87.01$; $s=10.09$) ve çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=88.72$; $s=10.67$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	49	88,02	11,31	Gruplar arası	2904,14	4	726,03			
	2	265	87,01	10,09	Gruplar içi	100750,34	979				
	3	232	88,72	10,67							
	4	154	90,54	9,41	Toplam	103654,48	983	102,91	7,05	,000*	2-4, 2-5, 3-5
	5	284	91,28	9,90							
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	49	38,24	4,74	Gruplar arası	169,42	4	42,35			
	2	265	38,23	4,44	Gruplar içi	20406,14	979				
	3	232	38,83	4,97							
	4	154	39,28	4,51	Toplam	20575,56	983	20,84	2,03	,088	
	5	284	39,13	4,32							
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	49	23,59	4,42	Gruplar arası	361,09	4	90,27			
	2	265	23,01	4,04	Gruplar içi	16424,23	979				
	3	232	23,07	4,27							
	4	154	23,71	3,93	Toplam	16785,33	983	16,77	5,38	,000*	2-5, 3-5
	5	284	24,45	4,01							
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	49	17,42	2,65	Gruplar arası	56,26	4	14,06			
	2	265	17,44	2,13	Gruplar içi	4501,98	979				
	3	232	17,76	2,12							
	4	154	18,04	1,96	Toplam	4558,24	983	4,59	3,05	,016*	2-4, 2-5
	5	284	17,97	2,16							
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	49	8,75	2,10	Gruplar arası	308,51	4	77,12			
	2	265	8,31	2,41	Gruplar içi	6044,49	979				
	3	232	9,05	2,55							
	4	154	9,50	2,47	Toplam	6353,00	983	6,17	12,49	,000*	2-3, 2-4, 2-5, 3-5
	5	284	9,73	2,55							
* p< 0.05 düzeyinde anlamlı					Gruplar: 1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üstü						

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=5.38$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.45$; $s=4.01$), çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=23.01$; $s=4.04$) ve çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=23.07$; $s=4.27$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin algısal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=3.05$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 16-20 yıl arası 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=18.04$; $s=1.96$) ile çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=17.97$; $s=2.16$), çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=17.44$; $s=2.13$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=12.49$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.05$; $s=2.55$), çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.31$; $s=2.41$); çalışma süreleri 16-20 yıl arası 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.50$; $s=2.47$), çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.31$; $s=2.41$); çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.73$; $s=2.55$) da çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.31$; $s=2.41$) ve çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=9.05$; $s=2.55$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri (çalışma süreleri) arttıkça beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu saptanmıştır. Buna göre, kıdemli sınıf öğretmenlerinin meslekî deneyimlerinin artmasıyla birlikte, meslekî açıdan kendilerini geliştirdikleri, bilgileri ve gözlemleri arttıkça beden eğitimi dersinin önemini kavradıkları ve tutumlarının da daha olumlu olduğu söylenebilir.

Barnes (2002, 129), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi sunduğu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin hizmet yılının beden eğitimi öğretiminde bilgi, tutum ve uygulamalarını etkilediğini bulmuştur. Arslan (2008, 86), sınıf

öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında; 20 yıl üzerinde hizmet yılı olan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu düşünceleri olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının aksine, Tekin ve Özmutlu (2008, 37), sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; meslekî kıdemleri daha az olan sınıf öğretmenlerinin, meslekî kıdemleri daha fazla olan sınıf öğretmenlerine göre, eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerinin yüksek çıktığını belirlemişlerdir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 99) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin çalışma sürelerinin, beden eğitimi dersine karşı tutumlarında bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların mezun olduğu okula göre Anova sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20’ye göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=8.25, p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=91.38; s=9.58$), 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=88.50; s=10.91$) ve 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=87.33; s=10.03$); 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=90.53; s=9.87$) da 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=87.33; s=10.03$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işlevsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=4.06$,

$p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=39.59$; $s=4.27$), 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=38.13$; $s=4.76$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	227	91,38	9,58	Gruplar arası	2553,22	3	851,07	8,25	,000*	1-3, 1-4, 2-4
	2	202	90,53	9,87	Gruplar içi	101101,26	980	103,16			
	3	275	88,50	10,91	Toplam	103654,48	983				
	4	280	87,33	10,03							
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	227	38,82	4,49	Gruplar arası	253,16	3	84,38	4,06	,007*	2-3
	2	202	39,59	4,27	Gruplar içi	20322,39	980	20,73			
	3	275	38,13	4,76	Toplam	20575,56	983				
	4	280	38,85	4,58							
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	227	24,71	3,48	Gruplar arası	685,48	3	228,49	13,90	,000*	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2	202	23,59	4,40	Gruplar içi	16099,84	980	16,42			
	3	275	23,81	4,14	Toplam	16785,33	983				
	4	280	22,42	4,12							
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	227	17,87	2,28	Gruplar arası	33,86	3	11,28	2,44	,063	
	2	202	18,06	1,88	Gruplar içi	4524,37	980	4,61			
	3	275	17,60	2,36	Toplam	4558,24	983				
	4	280	17,62	1,98							
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	227	9,96	2,50	Gruplar arası	306,24	3	102,08	16,54	,000*	1-2, 1-3, 1-4, 2-4
	2	202	9,28	2,59	Gruplar içi	6046,76	980	6,17			
	3	275	8,94	2,45	Toplam	6353,00	983				
	4	280	8,43	2,41							

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: Eğt. Enstitüsü, 2: Eğt. Yüksek Okulu, 3: Eğt. Fakültesi, 4: Diğer Fakülteler

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)} = 13.90$, $p < .05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.71$; $s=3.48$), 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=23.59$; $s=4.40$), 3. gruptaki

eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=23.81$; $s=4.14$) ve 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.42$; $s=4.12$); 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=23.59$; $s=4.40$), 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.42$; $s=4.12$) ve 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=23.81$; $s=4.14$) da 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.42$; $s=4.12$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=16.54$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.96$; $s=2.50$), 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=9.28$; $s=2.59$), 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=8.94$; $s=2.45$) ve 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.43$; $s=2.41$); 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.28$; $s=2.59$) da 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.43$; $s=2.41$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre, eğitim enstitüsünde verilen eğitimin, sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum kazandırdığı söylenebilir. Bu olumlu tutumun nedeni de, eğitim enstitüsünde öğrenim gören sınıf öğretmenlerinin, genelde öğretmen okulu çıkışlı olmalarına bağlanabilir. Çünkü eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri, genelde yükseköğrenimlerine başlamadan önce öğretmen olma arzusuyla, öğretmen okullarına gitmişler ve bu okullarda öğretmenlik mesleğini lâyıkıyla yapabilmek adına, tüm dersleri ayrıntılı bir şekilde öğrenmeye çalışmışlardır. Bu da, eğitim enstitüsü mezunu

sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir.

Arslan (2008, 87), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademede beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre, eğitim fakültesi ve eğitim yüksek okulu mezunu olanların, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu bulmuştur. Kara (2007, 79, 80), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada; beden eğitimi öğretiminde eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin, diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Şirin ve Bozkurt (2005, 100-101), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulun beden eğitimi dersine karşı tutumlarını ve beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama düzeylerini olumlu etkilediğini, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutumlarının, fen edebiyat fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama düzeylerinin, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların öğrenim durumuna göre Anova sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=4.22$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=90.59$; $s=10.13$), 2. gruptaki lisans

mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=88.56$; $s=10.18$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	285	90,59	10,13	Gruplar arası	885,10	2	442,55	4,22	,015*	1-2
	2	641	88,56	10,18	Gruplar içi	102769,37	981	104,76			
	3	58	90,32	11,21	Toplam	103654,48	983				
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	285	38,89	4,61	Gruplar arası	7,54	2	3,77	,18	,835	
	2	641	38,73	4,49	Gruplar içi	20568,01	981	20,96			
	3	58	39,00	5,29	Toplam	20575,56	983				
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	285	24,08	4,07	Gruplar arası	144,55	2	72,27	4,26	,014*	1-2
	2	641	23,30	4,16	Gruplar içi	16640,78	981	16,96			
	3	58	24,20	3,76	Toplam	16785,33	983				
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	285	17,86	2,22	Gruplar arası	5,23	2	2,61	,56	,569	
	2	641	17,71	2,09	Gruplar içi	4553,00	981	4,64			
	3	58	17,87	2,40	Toplam	4558,24	983				
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	285	9,74	2,59	Gruplar arası	175,17	2	87,59	13,90	,000*	1-2
	2	641	8,80	2,47	Gruplar içi	6177,82	981	6,29			
	3	58	9,24	2,40	Toplam	6353,00	983				
* p< 0.05 düzeyinde anlamlı					Gruplar: 1: Ön Lisans,		2: Lisans,	3: Lisansüstü			

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=4.26$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.08$; $s=4.07$), 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=23.30$; $s=4.16$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=13.90$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki ön lisans

mezunu sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.74$; $s=2.59$), 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X}=8.80$; $s=2.47$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, genelde iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri olduğu düşünülmektedir. Bu sınıf öğretmenleri, öğretmen olabilmek amacıyla öğretmen okullarında eğitim görmüş ve buradan da iki yıllık eğitim enstitülerine gitmişlerdir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, öğretmen okullarındaki beden eğitimi derslerinde daha sağlam temeller oluşturdukları ve çok yönlü bir öğretmen olabilmek için çok fazla çaba harcadıkları ve bütün bunlarında, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 100), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmış olmalarının, beden eğitimi dersine karşı tutum ve beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri puanları üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Araştırma bulgularını destekleyen bu sonuç, eğitimde olumlu tutumlar kazandırmak için sürenin değil, niteliğin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ile ilgili geçmiş deneyimleri de tutumlarını etkilemiş olabilir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulguları

Bu bölümde, ikinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Sertifika	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Var	82	92,74	9,70	982	3,23	,001*
	Yok	902	88,93	10,26			
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	Var	82	39,31	4,48	982	1,06	,285
	Yok	902	38,75	4,58			
Faktör II (İşleniş Boyutu)	Var	82	24,97	3,46	982	3,20	,001*
	Yok	902	23,45	4,16			
Faktör III (Algısal Boyutu)	Var	82	18,10	2,06	982	1,51	,131
	Yok	902	17,73	2,15			
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	Var	82	10,34	2,47	982	4,64	,000*
	Yok	902	8,99	2,51			

* p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 22’ye göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutumları, beden eğitimiyle ilgili bir sertifikaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=3.23$, $p<.05$]. Sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=92.74$; $s=9.70$), sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=88.93$; $s=10.26$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, sertifika sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=3.20$, $p<.05$]. Sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=24.97$; $s=3.46$), sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=23.45$; $s=4.16$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, sertifika sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=4.64$, $p<.05$]. Sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerinin tutumları

($\bar{X}$ =10.34; s=2.47), sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}$ =8.99; s=2.51) göre daha olumludur.

Beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olan sınıf öğretmenlerinin sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre, beden eğitimiyle ilgili bir eğitim sonucu sertifika sahibi olmanın, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimine yönelik bilgi ve donanımlarına katkı sağladığı ve beden eğitiminin önemine ilişkin bir temel oluşturduğu, bunun da sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

McKenzie ve diğerleri (2001, 101), beden eğitimi uzmanları ile sınıf öğretmenlerine uyguladıkları eğitimin etkilerini araştırdıkları çalışmalarında; eğitimin hem beden eğitimi uzmanlarının hem de sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini geliştirdiğini tespit etmişler, sınıf öğretmenlerinin eğitim sonucu ders süresini ve bedensel etkinlikler için geçirilen zamanı arttırdıklarını bulmuşlardır. Sallis ve diğerleri (1997, 1333), iki yıllık beden eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin bedensel etkinlikleri ve fiziksel uygunlukları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında; yeterli eğitimi ve desteği alan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimini geliştirebilecekleri sonucuna varmışlardır. McKenzie ve diğerleri (1997, 280), ilköğretim okullarındaki beden eğitimi derslerinin niceliği ve niteliğini araştırdıkları çalışmalarında; eğitim alan sınıf öğretmenlerinin eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre daha iyi olduklarını, eğitimden uzaklaşan sınıf öğretmenlerinin ders niteliğinin kaybolduğunu ve öğrenci etkinliğinin % 88 düştüğünü tespit etmişler, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ile ilgili kapsamlı bir meslekî gelişime ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Egzersiz Yapma Sıklığına Ait Bulgular

Bu bölümde, üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları egzersiz yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların egzersiz yapma sıklığına göre Anova sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Egzersiz Yapma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	146	88,34	9,62	Gruplar arası	6714,33	3	2238,11	22,62	,000*	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
	2	211	91,13	9,65	Gruplar içi	96940,15	980	98,91			
	3	223	92,90	10,21	Toplam	103654,48	983				
	4	404	86,58	10,05							
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	146	38,04	4,85	Gruplar arası	417,79	3	139,26	6,77	,000*	1-3, 3-4
	2	211	38,95	4,52	Gruplar içi	20157,76	980	20,56			
	3	223	39,88	4,29	Toplam	20575,56	983				
	4	404	38,39	4,55							
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	146	23,76	3,40	Gruplar arası	1158,37	3	386,12	24,21	,000*	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2	211	24,39	3,83	Gruplar içi	15626,96	980	15,94			
	3	223	24,92	3,90	Toplam	16785,33	983				
	4	404	22,35	4,30							
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	146	17,54	2,45	Gruplar arası	102,21	3	34,07	7,49	,000*	1-3, 2-4, 3-4
	2	211	18,01	1,95	Gruplar içi	4456,02	980	4,54			
	3	223	18,21	2,08	Toplam	4558,24	983				
	4	404	17,46	2,11							
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	146	9,00	2,34	Gruplar arası	442,56	3	147,52	24,46	,000*	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2	211	9,76	2,41	Gruplar içi	5910,44	980	6,03			
	3	223	9,87	2,61	Toplam	6353,00	983				
	4	404	8,37	2,42							

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: Haftada bir, 2: Haftada iki, 3: Haftada üç ve üstü, 4: Hiç Yapmıyor

Tablo 23’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=22.62$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=92.90$; $s=10.21$), 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=88.34$; $s=9.62$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=86.58$; $s=10.05$); 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf

öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=91.13$; $s=9.65$) da 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=88.34$; $s=9.62$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=86.58$; $s=10.05$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işlevsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=6.77$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=39.88$; $s=4.29$), 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan ($\bar{X}=38.04$; $s=4.85$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=38.39$; $s=4.55$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=24.21$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.92$; $s=3.90$) 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=23.76$; $s=3.40$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.35$; $s=4.30$); 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=24.39$; $s=3.83$) 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.35$; $s=4.30$) ve 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=23.76$; $s=3.40$) da 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=22.35$; $s=4.30$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin algısal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=7.49$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=18.21$; $s=2.08$), 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=17.54$; $s=2.45$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=17.46$; $s=2.11$); 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=18.01$; $s=1.95$) da 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=17.46$; $s=2.11$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=24.46$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.87$; $s=2.61$), 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=9.00$; $s=2.34$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.37$; $s=2.42$); 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.76$; $s=2.41$), 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=9.00$; $s=2.34$) ve 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.37$; $s=2.42$); 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.00$; $s=2.34$) da 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.37$; $s=2.42$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin daha az egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Buna göre, bedensel etkinliğin insan sağlığına olan faydalarının bilincine varmış olan ve bu faydaları birebir vücudunda hissederek daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinin önemini kavradıklarından, bu derse yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Barnes (2002, 129), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi sunduğu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin bir hafta boyunca yaptıkları egzersiz sayısının beden eğitimi öğretiminde bilgi, tutum ve uygulamalarını etkilediğini bulmuştur. McKenzie ve diğerleri (1999, 130, 131), sınıf öğretmenlerinin serbest zamanlarındaki bedensel etkinlikleri ile beden eğitimi derslerini yürütmeleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında; daha aktif sınıf öğretmenlerinin, daha az aktif sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimini farklı şekilde öğrettiğini, öğrencilerin fiziksel uygunluk etkinliklerini arttırdığını ve derslerde fiziksel uygunluğu geliştirmek için daha fazla zaman harcadığını, bedensel olarak aktif sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini daha yüksek nitelikte işlediğini tespit etmişlerdir. Tortop (2005, 78), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin seyirci olarak veya sağlıklı yaşam için sporla ilgilenmelerinin, beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını etkilediğini belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Beden Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bulgular

Bu bölümde, dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları beden eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik genel tutum puanları, beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=3.33$, $p<.05$]. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=94.83$; $s=8.65$), hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=89.04$; $s=10.26$) göre daha olumludur.

Tablo 24. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Aldı	36	94,83	8,65	982	3,33	,001*
	Almadı	948	89,04	10,26			
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	Aldı	36	40,11	3,67	982	1,75	,080
	Almadı	948	38,75	4,60			
Faktör II (İşleniş Boyutu)	Aldı	36	25,50	3,60	982	2,84	,005*
	Almadı	948	23,50	4,13			
Faktör III (Algısal Boyutu)	Aldı	36	18,50	1,61	982	2,08	,037*
	Almadı	948	17,73	2,16			
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	Aldı	36	10,72	2,59	982	3,91	,000*
	Almadı	948	9,04	2,52			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin işleniş boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.84$, $p<.05$]. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=25.50$; $s=3.60$), hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=23.50$; $s=4.13$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin algısal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.08$, $p<.05$]. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=18.50$; $s=1.61$), hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=17.73$; $s=2.16$) göre daha olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=3.91$, $p<.05$]. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin tutumları ($\bar{X}=10.72$; $s=2.59$), hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına ($\bar{X}=9.04$; $s=2.52$) göre daha olumludur.

Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre, daha olumlu olduğu

saptanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecinde edindiği bilgiler yoluyla, beden eğitimi dersinin çocukların gelişimsel özelliklerine olan etkisini fark ettikleri, bu dersin çocukların gelecek yaşantılarında sağlıklı bir yaşam sürmelerine yardımcı olacak bedensel etkinlik alışkanlığı kazandıracağını gözlemledikleri ve bu konudaki sorumluluklarının arttığını hissetmeleri sonucunda da, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Şöyleki, beden eğitimi dersi çocuklara diş fırçalama alışkanlığı gibi, bedensel etkinliğe katılma alışkanlığı kazandırarak, çocukların hayatlarını disiplinli bir şekilde yaşamalarına ve bunu bir yaşam tarzına dönüştürmelerine yardımcı olur.

Barnes (2002, 123, 130, 131), sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim yoluyla 8 hafta süren sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi programı sunmuş, bu eğitimin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini, ancak tutum ve uygulamalarına önemli bir katkı sağlamadığını bulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde bilgi düzeylerini arttırmak için daha fazla hizmet içi eğitim ve meslekî gelişim kursları düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Faucette ve diğerleri (2002, 287), beden eğitimi öğretimi için sınıf öğretmenlerine iki yıllık meslekî gelişim programı sundukları araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası beden eğitimi öğretiminde kendilerine güvenlerinin arttığını, geliştirdikleri bilgi ve eğitici davranışların öğrencilere yarar sağlayacağını, beden eğitimi programlarını yürütmeye çok istekli olmamalarına rağmen, destekleyici bir meslekî gelişim programının onların beden eğitimi programları yönetimini geliştirebileceğini tespit etmişlerdir. Jones (1999, 52), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için daha fazla hizmet içi eğitim ve seminer desteğine ihtiyaç olduğunu belirlemiştir. Parks (2003, 53), sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliği nasıl algıladıklarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini yürütebilmeleri için kapsamlı bir eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit etmiştir. Brumbaugh (1987, 234), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimini nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitim deneyimlerinin, onların meslekî gelişimlerinde ve beden eğitimini anlamalarında önemli olduğunu bulmuştur. McKenzie ve diğerleri (1993, 178), sağlığa ilişkin programın ve hizmet içi eğitimin ilköğretim okullarında beden eğitimi dersleri üzerindeki niceliksel ve niteliksel etkilerini değerlendirdikleri araştırmalarında; sağlığa ilişkin program eğitimi ve hizmet içi eğitim alan sınıf

öğretmenlerinin, diğer sınıf öğretmenlerine göre öğrenci etkinliği, ders içeriği ve aktif eğitim açısından önemli ölçüde daha iyi dersler gerçekleştirdiğini, fakat bu derslerin niteliğinin beden eğitimi öğretmenleri ile karşılaştırılamayacağını belirlemişlerdir. Çiçek (2008, 59), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği çalışmada; sınıf öğretmenlerinin % 44.4'ü, beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarının ve yenilikleri takip etmelerinin dersin verimini arttıracığına inandıklarını, ancak hizmet içi eğitim haklarını beden eğitimi dersi için kullanmama yönünde görüşlerinin ağır bastığını tespit etmiştir. Ceylan (2006, 47), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi verebilmeleri için hizmet içi eğitim programlarına katılmalarının yeterli olacağı görüşünde olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu sonuçların aksine, Cochran (1982, 65), sınıf öğretmenlerinin meslekî hazırlıkları, kişisel geçmişleri ve özellikleri ile beden eğitimi öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri ve beden eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimi yetersiz gördüklerinden, hizmet içi eğitim ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Ait Bulgular

Bu bölümde, beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre Anova sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Ölçek (SÖBEDTÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	325	89,71	10,72	Gruplar arası	466,72	2	233,36	2,21	,109	
	2	334	89,76	9,21	Gruplar içi	103187,75	981	105,18			
	3	325	88,27	10,78	Toplam	103654,48	983				
Faktör I (İşlevsel Boyutu)	1	325	38,89	4,75	Gruplar arası	5,91	2	2,95	,14	,868	
	2	334	38,79	4,39	Gruplar içi	20569,64	981	20,96			
	3	325	38,70	4,58	Toplam	20575,56	983				
Faktör II (İşleniş Boyutu)	1	325	23,66	4,22	Gruplar arası	60,48	2	30,24	1,77	,170	
	2	334	23,83	3,83	Gruplar içi	16724,85	981	17,04			
	3	325	23,24	4,31	Toplam	16785,33	983				
Faktör III (Algısal Boyutu)	1	325	17,78	2,42	Gruplar arası	9,74	2	4,87	1,05	,350	
	2	334	17,87	1,94	Gruplar içi	4548,49	981	4,63			
	3	325	17,63	2,07	Toplam	4558,24	983				
Faktör IV (Duyuşsal Boyutu)	1	325	9,36	2,51	Gruplar arası	84,76	2	42,38	6,63	,001*	1-3, 2-3
	2	334	9,25	2,47	Gruplar içi	6268,24	981	6,39			
	3	325	8,69	2,59	Toplam	6353,00	983				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: Gelişmiş İÖ, 2: Orta Gelişmiş İÖ, 3: Gelişmemiş İÖ

Tablo 25'e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları ile görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyi arasında ölçeğin tümü için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=6.63$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.36$; $s=2.51$), 3. gruptaki gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.69$; $s=2.59$); 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{X}=9.25$; $s=2.47$), 3. gruptaki gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarından ($\bar{X}=8.69$; $s=2.59$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

İstatistikî olarak anlamlı bulunamasa da, gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Buna göre, gelişmiş düzeydeki okullar ile orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu okulların imkânlarının daha iyi ve okul idaresi, öğretmen, veli, öğrenci profilinin daha olumlu olması nedeniyle, gelişmemiş düzeydeki okullardaki sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Barnes (2002, 131), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi programı sunduğu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının değişmesi için yeterli düzeyde araç-gereç, malzeme, idarî destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ) Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Yönetimsel Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Yönetimsel Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Yönetimsel Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde öğrencilere yüksek not verilmesini istiyor.	2,44	1,14	5
Beden eğitimi ders saatleri programa gelişigüzel yerleştiriliyor.	2,95	1,15	3
Okul idarecileri, beden eğitimi dersini diğer dersler kadar önemli görmüyor.	2,83	1,11	4
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinin sınıfta işlenmesini istiyor.	2,04	,91	7
Beden eğitimi dersi ile ilgili ihtiyaçlar (araç-gereç) okul idaresi tarafından önemsenmiyor.	3,20	1,12	2
Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde sınıf öğretmenlerini diğer derslere yönlendiriyor.	2,20	,96	6
Beden eğitimi dersi yeterince denetlenmiyor.	3,21	1,10	1

Tablo 26’da görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin yönetsel boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Beden eğitimi dersi yeterince denetlenmiyor.*” ifadesine orta derecede katıldıkları ($\bar{X}=3.21$; $s=1.10$), en düşük puanı alan “*Okul idarecileri, beden eğitimi dersinin sınıfta işlenmesini istiyor.*” ifadesine ise katılmadıkları ($\bar{X}=2.04$; $s=.91$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin yönetsel boyutunu genel olarak denetim, araç-gereç ve önemsenmeme olarak belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde hem okul idarecileri hem de ilköğretim müfettişleri tarafından yeterince teftiş edilmediği, okul idarecilerinin bakış açıları ve ilköğretim okullarının maddî imkânları da göz önünde bulundurulduğunda, talep edilen spor malzemelerinin önemsenmediği, Türkiye’deki sınav sistemi de dikkate alındığında, öğrencilerin sınava yönelik teorik derslere hazırlanmalarının çok daha önemli görüldüğü söylenebilir.

Brumbaugh (1987, 245, 246, 248), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmasında; okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimini etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmiş, sınıf öğretmenlerine matematik, okuma gibi derslerin yapılması için koordinatörler ve denetleyenler tarafından baskı yapıldığını tespit etmiştir. Decorby ve diğerleri (2005, 213), sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir beden eğitimindeki sorunlarını inceledikleri araştırmalarında; ilköğretim öğrencileri için uygun araç-gereç eksikliğinin olduğunu, tüm öğretmenler ve okul idarecileri bu durumun farkında olmasına rağmen, çözüm üretilmediğini belirtmişlerdir. Cochran (1982, 66), sınıf öğretmenlerinin meslekî hazırlıkları, kişisel geçmişleri ve özellikleri ile beden eğitimi öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri ve beden eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitime yönelik tutumları ile okul idarecilerinin beden eğitime yönelik tutumlarının birbirlerini etkilediğini bulmuştur. Tortop (2005, 73), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının malzeme, yer vb. konularda okul idaresinin desteğini görmediklerini tespit etmiştir. Doğan (2000, 59), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 88.8’i, ilköğretim müfettişlerinin beden eğitimi

derslerinde yeterli düzeyde rehberlik yapmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu sonuçların aksine, Çiçek (2008, 59), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 52.8'i, okul idarecilerinin beden eğitimi dersine gereken önemi gösterdiklerini, Kangalgil (1999, 73) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 61.3'ü, okul idaresinin beden eğitimi dersine yaklaşımının olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Meslekî Yeterlilik Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Meslekî Yeterlilik Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Meslekî Yeterlilik Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersini yeterli düzeyde uygulayabilecek alan bilgisi verilmiyor.	4,01	,92	1
Sınıf öğretmenleri, ilköğretim beden eğitimi dersi programına göre yetiştirilmiyor.	3,71	1,08	3
Sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlar hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmiyor.	3,94	,88	2
Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor.	3,16	1,09	4

Tablo 27’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin meslekî yeterlilik boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersini yeterli düzeyde uygulayabilecek alan bilgisi verilmiyor.*” ifadesine katıldıkları ($\bar{X}=4.01$; $s= .92$), en düşük puanı alan “*Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor.*” ifadesine ise orta derecede katıldıkları ($\bar{X}=3.16$; $s=1.09$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin meslekî yeterlilik boyutunu genel olarak, yükseköğrenimde aldıkları beden eğitime yönelik derslerin yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimi aldıkları yükseköğrenimde, beden eğitime

yönelik dersleri sınırlı ve yetersiz düzeyde aldıkları, bu nedenle de ilköğretim beden eğitimi dersinin uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Barnes (2002, 130), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi sunduğu araştırmasında; pek çok sınıf öğretmenin beden eğitimi öğretimindeki temel kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Seda (1974, 137) sınıf öğretmenlerine yükseköğrenimleri sırasında, ilköğretim beden eğitimi programlarını yürütebilecek yeterli düzeyde bir eğitimin verilmediğini, yeni metot ve yaklaşımları verebilecek bilgi ve uygulama düzeylerinin eksik olduğunu, programla ilgili deneyimleri ile organizasyon ve yönetimlerinin yetersiz olduğunu bulmuştur. Brumbaugh (1987, 231), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimlerinde aldıkları beden eğitime yönelik derslerin, onların ilköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretimine katkısı olmadığını belirtmiştir. Jones (1999, 52), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimde almış oldukları beden eğitime yönelik derslerin yetersizliğinin, önemli bir problem olduğunu ortaya koymuştur. Humphries ve Ashy (2002, 2), ilköğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumlarda beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin niteliğini araştırdıkları çalışmalarında; bu programların beden eğitimi açısından yetersiz olduğunu, sınıf öğretmenlerinin nitelikli beden eğitimi programlarını sunmaları için alan deneyimlerinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Tsangaridou (2002, 21), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi sırasındaki pedagojik bilgisini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerine yükseköğrenimde beden eğitime ilişkin derslerde neyi, niçin ve nasıl öğreteceklerinin verilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Morgan ve Bourke (2004, 11), sınıf öğretmenleri açısından beden eğitiminin değerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimleri sırasında beden eğitime yönelik derslerine, öğretmenlikleri boyunca da hizmet içi eğitimlerine önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. McCullick ve Demarco (2003, 170), sınıf öğretmenleri için nitelikli beden eğitimi öğretmen eğitimi sağlamaya çalışan iki programı betimledikleri araştırmalarında; bedensel etkinlik ve sağlıklı bir yaşam biçimi geliştirmede çocuklar üzerinde çok büyük bir etkiye sahip sınıf öğretmenleri için, beden eğitimi nitelikli öğretmen eğitimi sağlamanın kesinlikle gerekli olduğunu tespit etmişlerdir. Faulkner ve diğerleri (2004, 200), aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi

öğretiminin faydası ile ilgili düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında; aday sınıf öğretmenlerine bedensel olarak daha aktif olmaları için yardımcı olduğunda, beden eğitimi öğretimi ile ilgili düşüncelerinin olumlu yönde etkilendiğini ve beden eğitimi öğretimindeki engellerinin azaldığını belirlemişlerdir. Ceylan (2006, 48), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası yükseköğretimde almış oldukları eğitimin, beden eğitimi dersi verebilmeleri için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Pehlivan ve diğerleri (2003, 84), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz ettikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin yalnızca % 25.8'i, yükseköğretimde aldıkları beden eğitimi derslerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu sonuçların aksine, Curtner-Smith (2007, 35, 51), aday sınıf öğretmenlerinin yükseköğretimlerinde beden eğitime yönelik almış oldukları geleneksel öğretim yöntemleri dersi ile alan deneyiminin etkisini incelediği araştırmasında; aday sınıf öğretmenlerinin teknik, uygulama düzeyinde ve geleneksel öğretim yöntemleri dersinde pek çok amacı başarabileceğini belirlemiş, aday sınıf öğretmenlerine yükseköğretimde sınırlı düzeyde verilen beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin, onların beden eğitimi ile ilgili amaçları, programı, pedagojik bilgileri ve yeni kavramları öğrenmesini ve benimsemesini sağladığını tespit etmiştir. Hart (2005, 200, 201), aday sınıf öğretmenlerini değerlendirdiği çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin öğrenciyken aldıkları beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin, temel hareket becerileri bilgisini arttırdığını belirlemiştir. Göktaş ve Arıkan (2003, 64) ise ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan beden eğitimi ile ilgili derslere ve program içeriklerine karşı öğrencilerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin % 44.8'inin beden eğitimi ve oyun dersi içeriğinin, çocukların gelişim basamakları hakkında bilgi verici olduğu görüşüne katıldıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Öğrenci Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Öğrenci Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Öğrenci Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Öğrenciler, beden eğitimi dersine katılmak istemiyor.	1,57	,79	3
Öğrenciler, beden eğitimi dersine karşı çok ilgisiz davranıyor.	1,75	,87	2
Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor.	1,94	,96	1

Tablo 28’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin öğrenci boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor.*” ifadesine katılmadıkları ($\bar{X}=1.94$; $s= .96$), en düşük puanı alan “*Öğrenciler, beden eğitimi dersine katılmak istemiyor.*” ifadesine ise hiç katılmadıkları ($\bar{X}=1.57$; $s= .79$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin öğrenci boyutunu genel olarak, çok az düzeyde öğrencilerin beden eğitimi dersine önem vermemesi ve ilgisiz davranması olarak belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemler arasında, öğrencilerden kaynaklanan problemlerin çok düşük düzeyde olduğu, aksine öğrencilerin beden eğitimi dersine katılmaya istekli oldukları söylenebilir.

Çiçek (2008, 60), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenleri öğrencilerin bu derse gereken önemi verdiklerini belirtmişlerdir. Humphries ve Ashy (2006, 179), sınıf öğretmenlerinin uzun süreli bir staj sonunda beden eğitimi öğretimini algılayışlarını araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin içeriğine ilişkin kendilerini geliştiremediklerini, ancak buna rağmen öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Patterson ve Faucette (1990, 324), bedensel etkinliğe yönelik tutumlarda, beden eğitimi öğretmenlerine karşın sınıf öğretmenlerinden eğitim alan çocuklar arasında farklılık olup olmadığını inceledikleri araştırmalarında; çocukların bedensel etkinliğe yönelik tutumlarında, öğretmenlerin en az rolü oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar göstermektedir ki, çocuklar gelişimleri açısından çok önemli olan oyun çağında, oyun oynayabilecekleri, enerjilerini atabilecekleri fırsatların sağlanmasını istemekte ve beklemektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “Veli Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) Veli Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Veli Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersi ile ilgili yapacakları harcamaları gereksiz görüyor.	3,25	1,12	3
Veliler, beden eğitimi dersini önemli bir ders olarak görmüyor.	3,60	1,09	2
Veliler, beden eğitimi dersinin sadece oyundan ibaret olduğunu düşünüyor.	3,72	,97	1
Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersine katılmasını istemiyor.	2,08	,82	4

Tablo 29’da görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin veli boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Veliler, beden eğitimi dersinin sadece oyundan ibaret olduğunu düşünüyor.*” ifadesine katıldıkları ($\bar{X}=3.72$; $s=.97$), en düşük puanı alan “*Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersine katılmasını istemiyor.*” ifadesine ise katılmadıkları ($\bar{X}=2.08$; $s=.82$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin veli boyutunu genel olarak, beden eğitimi dersinin oyun dersi olarak görülmesi, buna bağlı olarak bu dersi önemli görmemeleri ve bu ders ile ilgili harcamaları gereksiz görmeleri olarak belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemleri velilerin bakış açısının da etkilediği, velilerin çocuklarının akademik başarıları açısından önemli olarak görülen matematik, Türkçe gibi derslere ağırlık verilmesinin doğru olacağını, oyun dersi olarak gördükleri beden eğitimi derslerinin çocukları için bir ihtiyaç olmadığını, zaten bu ihtiyaçlarını da okul dışında karşıladıklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun yanında, veliler her yönüyle sağlıklı nesiller yetiştirebilmek amacıyla yapılan beden eğitimi derslerinde, çocuklarının sağlıklı olmayan okul bahçelerinde, çeşitli sakatlık ve hastalık problemleri ile karşılaşabileceğini de düşünerek bu derse katılımını desteklemiyor olabilir.

Brumbaugh (1987, 241), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmada; velilerin eğer çocukları beden eğitime ilgi göstermiyorlarsa, teorik derslere daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Çiçek (2008, 60), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenleri velilerin beden eğitimi dersine gereken önemi göstermediklerini, bu derse karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Kangalgil (1999, 73), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin % 58.5’i, velilerin beden eğitimi dersine

yaklaşımlarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği”nin alt faktörlerinden olan “İmkân Boyutu”ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve puan sırası değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçeğin (SÖBEDPÖ) İmkân Boyutundaki Maddelere İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

İmkân Boyutunda Yer Alan Maddeler	$\bar{X}$	s	Puan Sırası
Beden eğitimi dersi, spor salonu eksikliğinden gerektiği şekilde işlenemiyor.	4,09	1,01	2
Sınıf öğretmenlerinin kıyafeti beden eğitimi dersi için uygun değil.	4,11	,93	1
Okulun beden eğitimi dersi için fizikî şartları uygun değil.	3,74	1,10	3

Tablo 30’da görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin ölçeğin imkân boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinde, en yüksek puanı alan “*Sınıf öğretmenlerinin kıyafeti beden eğitimi dersi için uygun değil.*” ifadesine katıldıkları ($\bar{X}=4.11$; $s= .93$), en düşük puanı alan “*Okulun beden eğitimi dersi için fiziki şartları uygun değil.*” ifadesine de katıldıkları ($\bar{X}=3.74$; $s=1.10$) saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin imkân boyutunu genel olarak, beden eğitimi dersine spor kıyafetleri ile girememek, okulların spor salonu eksikliği ve fizikî şartların yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine resmî kıyafetleri ile girmelerinin, hava şartlarının uygun olmadığı aylarda spor salonu eksikliğinden bu dersi sınıfta işlemek zorunda kalmalarının ve okul bahçelerinin de dersin amacına uygun işlenebilmesinde yetersiz olmasının problemlerini arttırdığı söylenebilir.

Decorby ve diğerleri (2005, 213), sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir beden eğitimindeki sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında; ilköğretim öğrencileri için uygun araç-gereç eksikliğinin olduğunu tespit etmişlerdir. Jones (1999, 51, 52), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin tutumlarını, beden eğitime yönelik yeterli araç-gerecin, spor alanlarının etkilediğini belirlemiş, sınıf öğretmenleri kötü havalarda spor salonunun kullanılabilir durumda olması ve yeterli araç-gereç ve malzemeye kolaylıkla

ulaşılabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cundiff (1987, 89), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını araştırdığı çalışmada; beden eğitimi derslerini iklim şartlarının ve mevcut araç-gerecin etkilediğini tespit etmiştir. Çiçek (2008, 57, 58), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında; sınıf öğretmenleri dersin işleniş açısından karşılaştıkları en büyük problemlerin araç-gereç ve malzeme sıkıntısı ile spor tesisleri ve alan sıkıntısı olduğunu belirtmişlerdir. Pehlivan ve diğerleri (2003, 84), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz ettikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini istenen biçimde yürütmelerini engelleyen faktörlerin başında yeterli alan, araç-gereç ve malzemenin olmamasını, ikinci sırada salonun olmamasını tespit etmişlerdir. Kangalgil (1999, 73) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini incelediği araştırmasında; okulların beden eğitimi dersi için gerekli olan araç-gereç ve malzeme yönünden yetersiz olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	$\bar{X}$	s	Min.	Max.
Ölçek (Genel Toplam)	984	63,63	10,35	30	97
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	984	18,91	4,83	7	35
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	984	14,83	3,04	4	20
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	984	7,35	2,60	4	20
Faktör IV (Veli Boyutu)	984	10,58	2,62	3	15
Faktör V (İmkân Boyutu)	984	11,94	2,36	3	15

Tablo 31’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi problem ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =63.63 ve standart sapması (s) 10.35’tir. Alt faktörler için de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir: Faktör I; $\bar{X}$ =18.91 ve s=4.83, Faktör II; $\bar{X}$ =14.83 ve s=3.04, Faktör III;

$\bar{X}=7.35$ ve $s=2.60$, Faktör IV; $\bar{X}=10.58$ ve $s=2.62$, Faktör V; $\bar{X}=11.94$ ve $s=2.36$.

4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde, altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-Testi sonuçları 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Kadın	661	64,14	10,00	982	2,12	,034*
	Erkek	323	62,60	10,96			
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	Kadın	661	18,87	4,78	982	,30	,759
	Erkek	323	18,97	4,93			
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	Kadın	661	15,02	3,05	982	2,76	,006*
	Erkek	323	14,45	2,98			
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	Kadın	661	7,35	2,50	982	,03	,976
	Erkek	323	7,35	2,80			
Faktör IV (Veli Boyutu)	Kadın	661	10,88	2,54	982	5,08	,000*
	Erkek	323	9,98	2,69			
Faktör V (İmkân Boyutu)	Kadın	661	12,00	2,29	982	1,04	,294
	Erkek	323	11,83	2,50			

* p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 32’ye göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.12$, $p<.05$]. Kadın sınıf öğretmenlerinin problem puanları ($\bar{X}=64.14$; $s=10.00$), erkek sınıf öğretmenlerinin problem puanlarından ($\bar{X}=62.60$; $s=10.96$) daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin meslekî yeterlilik boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.76$, $p<.05$]. Kadın sınıf öğretmenlerinin problemleri ($\bar{X}=15.02$; $s=3.05$), erkek sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=14.45$; $s=2.98$) daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=5.08$, $p<.05$]. Kadın sınıf öğretmenlerinin problemleri ($\bar{X}=10.88$; $s=2.54$), erkek sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.98$; $s=2.69$) daha yüksektir.

Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersiyle ilgili daha çok problemle karşılaştıkları saptanmıştır. Buna göre, kadın sınıf öğretmenlerinin kıyafet ve sosyal çevre etkisi ile bu derste daha fazla problemle karşılaştıkları söylenebilir. Bunun yanında, kadın sınıf öğretmenleri, çocukluk ve gençlik yıllarında daha az beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile uğraşmaları ve sporculuk geçmişlerinin de daha az olması nedeniyle, belli bir beden eğitimi ve spor kültürü edinememeleri sonucunda, beden eğitimi dersinde daha çok problemle karşılaşmış olabilirler.

Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; erkek sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri yönünden daha fazla puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Tortop (2005, 72, 73), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği çalışmada; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitime yönelik pedagojik formasyon ve uygulamada yetersiz olduklarını belirlemiştir. Barnes (2002, 129), sınıf öğretmenlerine sağlığa ilişkin model bir beden eğitimi programı sunduğu araştırmasında; beden eğitimi öğretiminde cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin bilgi, tutum ve uygulamalarını etkilediğini bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların yaşa göre Anova sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	74	64,10	9,03	Gruplar arası	1093,54	3	364,51	3,42	,017*	2-4
	2	390	64,73	10,29	Gruplar içi	104257,66	980	106,38			
	3	404	63,08	10,31	Toplam	105351,20	983				
	4	116	61,59	11,09							
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	74	19,54	4,58	Gruplar arası	45,74	3	15,24	,65	,581	
	2	390	18,98	4,98	Gruplar içi	22898,38	980	23,36			
	3	404	18,72	4,70	Toplam	22944,13	983				
	4	116	18,88	4,90							
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	74	13,63	3,32	Gruplar arası	209,24	3	69,74	7,67	,000*	1-2, 1-3, 2-4
	2	390	15,17	3,03	Gruplar içi	8912,06	980	9,09			
	3	404	14,92	2,85	Toplam	9121,30	983				
	4	116	14,15	3,26							
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	74	7,63	2,82	Gruplar arası	16,77	3	5,59	,82	,482	
	2	390	7,37	2,54	Gruplar içi	6671,02	980	6,80			
	3	404	7,23	2,50	Toplam	6687,79	983				
	4	116	7,55	2,99							
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	74	11,39	2,23	Gruplar arası	273,44	3	91,14	13,72	,000*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	2	390	10,98	2,52	Gruplar içi	6507,21	980	6,64			
	3	404	10,37	2,59	Toplam	6780,65	983				
	4	116	9,46	2,88							
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	74	11,90	2,06	Gruplar arası	52,18	3	17,39	3,12	,025*	2-4
	2	390	12,20	2,24	Gruplar içi	5461,95	980	5,57			
	3	404	11,82	2,46	Toplam	5514,14	983				
	4	116	11,53	2,54							
* p< 0.05 düzeyinde anlamlı				Gruplar: 1: 29 yaş ve altı,		2: 30-39 yaş,	3: 40-49 yaş,	4: 50 yaş ve üstü			

Tablo 33’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=3.42$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.73$; $s=10.29$), 50 yaş ve üstü 4. gruptaki

sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=61.59$; $s=11.09$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin meslekî yeterlilik boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=7.67$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=15.17$; $s=3.03$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=13.63$; $s=3.32$) ve 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=14.15$; $s=3.26$); 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=14.92$; $s=2.85$), 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=13.63$; $s=3.32$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=13.72$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 29 yaş ve altı 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.39$; $s=2.23$), 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=10.37$; $s=2.59$) ve 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.46$; $s=2.88$); 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.98$; $s=2.52$), 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=10.37$; $s=2.59$) ve 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.46$; $s=2.88$); 40-49 yaş arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.37$; $s=2.59$) de 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.46$; $s=2.88$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin imkân boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=3.12$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 30-39 yaş arası 2. gruptaki sınıf

öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=12.20$; $s=2.24$), 50 yaş ve üstü 4. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=11.53$; $s=2.54$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşı küçük olanlarının, yaşı büyük olan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde daha çok problemle karşılaştıkları saptanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça tecrübe ve deneyime bağlı olarak karşılaştıkları problemleri çözebilme becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin zaman içerisinde beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemleri, meslekî gelişimlerine bağlı olarak daha kolay çözüme kavuşturdukları veya problem olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularının aksine Tortop, (2005, 81) ilköğretim I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; 21-30 yaşlar arasındaki sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun öğretiminde daha az problemle karşılaştıklarını, 41-50 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin ise daha fazla problemle karşılaştıklarını tespit etmiştir. Bu sonuca göre, genç sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemleri söylemeye çekindikleri, yaşları büyük ve tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ise bu durumu kanıksadıklarından dolayı ifade etmeye çekinmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların medenî duruma göre t-Testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili problemleri ile medenî durumları arasında ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 34. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Medenî Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Medenî Durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Evli	886	63,46	10,44	982	1,54	,122
	Bekâr	98	65,17	9,40			
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	Evli	886	18,819	4,83	982	1,78	,075
	Bekâr	98	19,73	4,73			
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	Evli	886	14,81	3,06	982	,79	,425
	Bekâr	98	15,07	2,87			
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	Evli	886	7,36	2,59	982	,44	,655
	Bekâr	98	7,24	2,76			
Faktör IV (Veli Boyutu)	Evli	886	10,54	2,65	982	1,36	,174
	Bekâr	98	10,92	2,38			
Faktör IV (İmkân Boyutu)	Evli	886	11,91	2,38	982	1,09	,275
	Bekâr	98	12,19	2,18			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların çalışma süresine göre Anova sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=4.21$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=64.45$; $s=9.41$) ve çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=65.08$; $s=10.22$), çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=61.65$; $s=10.96$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin meslekî yeterlilik boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=6.90$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=15.48$; $s=2.58$), çalışma süreleri 1-5 yıl arası 1. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=13.53$; $s=3.10$)

ve çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}$ =14.37; s=3.20); çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}$ =15.01; s=3.06) de çalışma süreleri 1-5 yıl arası 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}$ =13.53; s=3.10) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 35. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	
Ölçek (Genel Toplam)	1	49	63,75	9,30	Gruplar arası	1783,04	4	445,76	105,79	4,21	,002*	2-5, 3-5
	2	265	64,45	9,41	Gruplar içi	103568,15	979					
	3	232	65,08	10,22	Toplam	105351,20	983					
	4	154	63,68	10,79								
	5	284	61,65	10,96								
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	49	19,36	4,42	Gruplar arası	44,32	4	11,08	23,39	,47	,755	
	2	265	18,76	4,63	Gruplar içi	22899,80	979					
	3	232	19,00	4,87	Toplam	22944,13	983					
	4	154	19,22	5,13								
	5	284	18,71	4,88								
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	49	13,53	3,10	Gruplar arası	250,25	4	62,56	9,06	6,90	,000*	1-2, 1-3, 3-5
	2	265	15,01	3,06	Gruplar içi	8871,05	979					
	3	232	15,48	2,58	Toplam	9121,30	983					
	4	154	14,82	3,09								
	5	284	14,37	3,20								
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	49	7,48	3,01	Gruplar arası	7,55	4	1,88	6,82	,27	,893	
	2	265	7,46	2,53	Gruplar içi	6680,24	979					
	3	232	7,37	2,62	Toplam	6687,79	983					
	4	154	7,27	2,60								
	5	284	7,26	2,60								
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	49	11,46	2,39	Gruplar arası	390,47	4	97,62	6,52	14,95	,000*	1-5, 2-4, 2-5, 3-5
	2	265	11,12	2,26	Gruplar içi	6390,17	979					
	3	232	11,00	2,53	Toplam	6780,65	983					
	4	154	10,40	2,71								
	5	284	9,68	2,75								
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	49	11,89	2,15	Gruplar arası	52,96	4	13,24	5,57	2,37	,051	
	2	265	12,08	2,11	Gruplar içi	5461,18	979					
	3	232	12,21	2,22	Toplam	5514,14	983					
	4	154	11,94	2,44								
	5	284	11,61	2,66								

* p< 0.05 düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üstü

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-979)}=14.95$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, çalışma süreleri 6-10 yıl arası 2. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.12$; $s=2.26$), çalışma süreleri 16-20 yıl arası 4. gruptaki sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=10.40$; $s=2.71$) ve çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.68$; $s=2.75$); çalışma süreleri 1-5 yıl arası 1. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.46$; $s=2.39$), çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.68$; $s=2.75$); çalışma süreleri 11-15 yıl arası 3. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.00$; $s=2.53$) de çalışma süreleri 21 yıl ve üstü 5. gruptaki sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.68$; $s=2.75$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, 6-15 yıl kıdeme sahip olanlarının beden eğitimi dersinde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlara göre, daha çok problemle karşılaştıkları saptanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin mesleğin en verimli yıllarında problem olarak gördüğü durumları, zamanla problem olarak görmediği veya tecrübeye bağlı olarak karşılaştıkları problemlere çözüm üretebildiği söylenebilir. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında idealist bir şekilde beden eğitimi derslerini yapmaya çalışan ve bu derste karşılaştığı problemleri çözmek için uğraşan sınıf öğretmenlerinin, zaman içerisinde bu özelliklerini kaybederek derste karşılaştıkları problemleri göz ardı ettikleri ya da meslekî olgunluk ile birlikte, bu problemlere daha pratik çözümler ürettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri ile ilgili puanlarındaki farklılığın, çalışma süreleri 1-3 yıl ile 13 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ile çalışma süreleri 7-9 yıl ve 10-12 yıl olan sınıf öğretmenleri arasında olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma sonucu da, kıdemli sınıf öğretmenlerinin yaşa ve tecrübeye bağlı olarak, beden eğitimi dersinde uygulamada daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulgularının aksine, Tortop (2005, 80), ilköğretim I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; daha fazla çalışma süresine sahip sınıf öğretmenlerinin genç sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi ve oyun uygulamasıyla ilgili daha çok sorunla karşılaştıklarını bulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların, mezun olduğu okula göre Anova sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	227	60,67	10,56	Gruplar arası	3250,71	3	1083,57	10,40	,000*	1-2, 1-3, 1-4
	2	202	64,19	11,28	Gruplar içi	102100,48	980	104,18			
	3	275	63,56	9,33	Toplam	105351,20	983				
	4	280	65,70	9,90							
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	227	18,25	4,72	Gruplar arası	187,06	3	62,35	2,68	,045*	1-2
	2	202	19,56	5,28	Gruplar içi	22757,06	980	23,22			
	3	275	18,89	4,42	Toplam	22944,13	983				
	4	280	18,99	4,91							
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	227	14,29	3,01	Gruplar arası	271,49	3	90,49	10,02	,000*	1-4, 2-4, 3-4
	2	202	14,83	3,34	Gruplar içi	8849,81	980	9,03			
	3	275	14,48	3,03	Toplam	9121,30	983				
	4	280	15,62	2,67							
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	227	7,18	2,62	Gruplar arası	15,73	3	5,24	,77	,511	
	2	202	7,24	2,55	Gruplar içi	6672,06	980	6,80			
	3	275	7,49	2,71	Toplam	6687,79	983				
	4	280	7,43	2,52							
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	227	9,44	2,74	Gruplar arası	473,24	3	157,74	24,51	,000*	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2	202	10,54	2,66	Gruplar içi	6307,41	980	6,43			
	3	275	10,77	2,52	Toplam	6780,65	983				
	4	280	11,35	2,27							
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	227	11,49	2,64	Gruplar arası	82,12	3	27,37	4,93	,002*	1-4
	2	202	11,99	2,44	Gruplar içi	5432,01	980	5,54			
	3	275	11,91	2,16	Toplam	5514,14	983				
	4	280	12,30	2,21							

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: Eğt. Enstitüsü, 2: Eğt. Yüksek Okulu, 3: Eğt. Fakültesi, 4: Diğer Fakülteler

Tablo 36'ya göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=10.40$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.19$; $s=11.28$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=60.67$; $s=10.56$); 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=63.56$; $s=9.33$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=60.67$; $s=10.56$); 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=65.70$; $s=9.90$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=60.67$; $s=10.56$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin yönetsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=2.68$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=19.56$; $s=5.28$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=18.25$; $s=4.72$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin meslekî yeterlilik boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=10.02$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=15.62$; $s=2.67$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=14.29$; $s=3.01$), 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=14.83$; $s=3.34$) ve 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=14.48$; $s=3.03$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=24.51$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.35$; $s=2.27$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=9.44$; $s=2.74$), 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=10.54$; $s=2.66$) ve 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=10.77$; $s=2.52$); 2. gruptaki eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.54$; $s=2.66$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.44$; $s=2.74$); 3. gruptaki eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.77$; $s=2.52$) de 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.44$; $s=2.74$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin imkân boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=4.93$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 4. gruptaki diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=12.30$; $s=2.21$), 1. gruptaki eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=11.49$; $s=2.64$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre beden eğitimi dersinde daha az problem yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre, eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin öğretmen okulu çıkışlı olmaları da göz önünde bulundurulduğunda, hizmet öncesi hem ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyinde daha iyi eğitim aldıkları ve bu nedenle beden eğitimi dersinde daha az problemle karşılaştıkları söylenebilir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 101), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi öğretme

tekniklerini kullanma ve uygulama düzeylerinin, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların, öğrenim durumuna göre Anova sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	285	61,98	11,37	Gruplar arası	1145,41	2	572,70	5,39	,005*	1-2
	2	641	64,22	9,85	Gruplar içi	104205,78	981	106,22			
	3	58	65,24	9,60	Toplam	105351,20	983				
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	285	18,72	4,93	Gruplar arası	62,19	2	31,09	1,33	,264	
	2	641	18,90	4,74	Gruplar içi	22881,93	981	23,32			
	3	58	19,86	5,22	Toplam	22944,13	983				
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	285	14,45	3,31	Gruplar arası	62,14	2	31,07	3,36	,035*	1-2
	2	641	15,01	2,90	Gruplar içi	9059,16	981	9,23			
	3	58	14,75	3,05	Toplam	9121,30	983				
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	285	7,34	2,80	Gruplar arası	7,59	2	3,79	,55	,573	
	2	641	7,33	2,48	Gruplar içi	6680,20	981	6,81			
	3	58	7,70	2,88	Toplam	6687,79	983				
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	285	9,87	2,81	Gruplar arası	205,35	2	102,67	15,31	,000*	1-2
	2	641	10,89	2,51	Gruplar içi	6575,30	981	6,70			
	3	58	10,63	2,12	Toplam	6780,65	983				
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	285	11,58	2,74	Gruplar arası	54,16	2	27,08	4,86	,008*	1-2
	2	641	12,07	2,17	Gruplar içi	5459,98	981	5,56			
	3	58	12,27	2,25	Toplam	5514,14	983				
* p< 0.05 düzeyinde anlamlı					Gruplar: 1: Ön Lisans,	2: Lisans,	3: Lisansüstü				

Tablo 37’ye göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=5.39$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.22$; $s=9.85$), 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=61.98$; $s=11.37$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin meslekî yeterlilik boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=3,36$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=15.01$; $s=2.90$), 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=14.45$; $s=3.31$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=15.31$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.89$; $s=2.51$), 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.87$; $s=2.81$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin imkân boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=4.86$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 2. gruptaki lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=12.07$; $s=2.17$), 1. gruptaki ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=11.58$; $s=2.74$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinde lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha az problem yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre, beklenenin aksine, eğitimin süresinin değil niteliğinin önemli olduğu, ön lisans eğitiminin sınıf öğretmenlerine kazandırdığı meslekî formasyonun, onların beden eğitimi dersinde daha az problem yaşamalarına neden olduğu, ayrıca bu sınıf öğretmenlerinin daha yaşlı ve daha tecrübeli olmalarının da bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeleri ve benimsemeleri de bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 100), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmış olmalarının, beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri puanları üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Bu sonuçta göstermektedir ki, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde karşılaştıkları problemlerin az veya çok olmasını aldıkları eğitimin niteliği etkilemektedir.

4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular

Bu bölümde, yedinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların, beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimiyle İlgili Sertifikaya Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Sertifika	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Var	82	62,56	12,20	982	,84	,400
	Yok	902	63,73	10,16			
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	Var	82	19,29	4,83	982	,74	,455
	Yok	902	18,87	4,83			
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	Var	82	14,19	3,56	982	1,73	,087
	Yok	902	14,89	2,99			
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	Var	82	7,32	2,68	982	,09	,921
	Yok	902	7,35	2,60			
Faktör IV (Veli Boyutu)	Var	82	9,89	2,86	982	2,51	,012*
	Yok	902	10,64	2,59			
Faktör V (İmkân Boyutu)	Var	82	11,85	2,62	982	,36	,712
	Yok	902	11,95	2,34			

* p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 38'e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları ile beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumu arasında ölçeğin tümü için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(982)}=2.51$, $p<.05$]. Sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin problemleri ($\bar{X}=10.64$; $s=2.59$), sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=9.89$; $s=2.86$) daha yüksektir.

Sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinin veli boyutunda daha fazla problemle karşılaştıkları saptanmıştır. Buna göre, beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olan sınıf öğretmenlerinin, daha donanımlı olmalarından dolayı, beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm üretebildikleri söylenebilir.

Brumbaugh (1987, 229), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimini nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi deneyimlerinin, onların beden eğitimi öğretimini etkilediğini belirtmiştir. Tortop (2005, 75), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, beden eğitimi dersinin yeni bilgilerle güncelleştirilmesi ve uygulamada pratiklik kazandırılması amacıyla, seminerler düzenlenmesi gerektiğine inandıklarını tespit etmiştir. Şirin ve Bozkurt (2005, 100), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimiyle ilgili yapılan hizmet öncesi veya hizmet içi bir sertifika programına katılmalarının, beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama düzeylerini olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Egzersiz Yapma Sıklığına Ait Bulgular

Bu bölümde, sekizinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler egzersiz yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların, egzersiz yapma sıklığına göre Anova sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39’a göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=3.23$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.84$; $s=9.57$), 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=61.97$; $s=10.64$); 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.32$; $s=10.30$), 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=61.97$; $s=10.64$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=6.87$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki haftada 1 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.94$; $s=2.28$), 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=10.02$; $s=2.84$); 4. gruptaki hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=10.89$; $s=2.44$), 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=10.02$; $s=2.84$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 39. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Egzersiz Yapma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	146	64,84	9,57	Gruplar arası	1033,89	3	344,63	3,23	,022*	1-2, 2-4
	2	211	61,97	10,64	Gruplar içi	104317,30	980	106,44			
	3	223	63,17	10,48	Toplam	105351,20	983				
	4	404	64,32	10,30							
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	146	19,67	4,67	Gruplar arası	104,68	3	34,89	1,49	,214	
	2	211	18,64	4,94	Gruplar içi	22839,44	980	23,30			
	3	223	18,87	4,95	Toplam	22944,13	983				
	4	404	18,79	4,74							
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	146	14,84	3,07	Gruplar arası	63,31	3	21,10	2,28	,078	
	2	211	14,52	3,03	Gruplar içi	9057,99	980	9,24			
	3	223	14,62	3,14	Toplam	9121,30	983				
	4	404	15,11	2,96							
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	146	7,39	2,73	Gruplar arası	16,46	3	5,48	,80	,490	
	2	211	7,22	2,39	Gruplar içi	6671,32	980	6,80			
	3	223	7,20	2,55	Toplam	6687,79	983				
	4	404	7,49	2,70							
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	146	10,94	2,28	Gruplar arası	139,82	3	46,60	6,87	,000*	1-2, 2-4
	2	211	10,02	2,84	Gruplar içi	6640,83	980	6,77			
	3	223	10,32	2,82	Toplam	6780,65	983				
	4	404	10,89	2,44							
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	146	11,98	2,13	Gruplar arası	44,43	3	14,81	2,65	,047*	2-3
	2	211	11,55	2,51	Gruplar içi	5469,71	980	5,58			
	3	223	12,15	2,36	Toplam	5514,14	983				
	4	404	12,02	2,36							

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı Gruplar: 1: Haftada bir, 2: Haftada iki, 3: Haftada üç ve üstü, 4: Hiç Yapmıyor

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin imkân boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, egzersiz yapma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-980)}=2.65$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki haftada 3 ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=12.15$; $s=2.36$), 2. gruptaki haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=11.55$; $s=2.51$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin, daha az egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde daha az problemle karşılaştıkları, imkân boyutunda ise haftada 3 kez ve üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin, haftada 2 kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Buna göre, genel olarak daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin, daha az egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde sportif etkinliklere olan ilgi ve meraklarına paralel olarak daha az problemle karşılaştıkları söylenebilir.

LaMaster ve diğerleri (1998, 5), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili araştırmalarında; daha çok bedensel etkinlikte bulunan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinde daha yüksek nitelikte bir öğretim sağladıklarını, öğrencilerine orta şiddette ve şiddetli bedensel etkinlik imkânlarını daha fazla sunduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının aksine, Tortop (2005, 80), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin seyirci olarak veya sağlıklı yaşam için sporla ilgilenmelerinin, beden eğitimi ve oyun öğretiminde karşılaştıkları sorunlarda etkili olmadığını bulmuştur.

4.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Beden Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bulgular

Bu bölümde, dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler beden eğitime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	s	Sd	t	p
Ölçek (Genel Toplam)	Aldı	36	62,61	12,15	982	,60	,544
	Almadı	948	63,67	10,28			
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	Aldı	36	19,63	4,21	982	,92	,357
	Almadı	948	18,88	4,85			
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	Aldı	36	14,33	3,62	982	1,01	,311
	Almadı	948	14,85	3,02			
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	Aldı	36	7,16	2,31	982	,44	,656
	Almadı	948	7,36	2,61			
Faktör IV (Veli Boyutu)	Aldı	36	10,11	2,93	982	1,10	,269
	Almadı	948	10,60	2,61			
Faktör V (İmkân Boyutu)	Aldı	36	11,36	3,06	982	1,17	,247
	Almadı	948	11,96	2,33			

* p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 40’a göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları ile beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu arasında, ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 984 sınıf öğretmeninden sadece 36’sı (% 3.7), beden eğitimi dersine yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından beden eğitimi ile ilgili yeterli sayıda hizmet içi eğitim açılmadığı ve beden eğitimine yönelik açılan sınırlı sayıdaki hizmet içi eğitime de sınıf öğretmenlerinin ilgi göstermediği söylenebilir.

Şirin ve Bozkurt (2005, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama düzeylerinin yeterli olmadığını, bu ders konusunda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kangalgil (1999, 72), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi

hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin spor alanında açılan hizmet içi eğitim kurslarına eğilimli olmadıklarını ve kendilerini geliştirmediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.13. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Ait Bulgular

Bu bölümde, 10. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın onuncu alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemler görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği” ve alt faktörlerinden aldıkları puanların, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre Anova sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41’e göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili genel problem puanları, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=6.39$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.08$; $s=10.74$), 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=62.05$; $s=10.40$); 3. gruptaki gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=64.81$; $s=9.71$), 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=62.05$; $s=10.40$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 41. Ölçek (SÖBEDPÖ) Puanlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal Gelişmişlik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek (Genel Toplam)	1	325	64,08	10,74	Gruplar arası	1354,83	2	677,41	6,39	,002*	1-2, 2-3
	2	334	62,05	10,40	Gruplar içi	103996,36	981	106,01			
	3	325	64,81	9,71	Toplam	105351,20	983				
Faktör I (Yönetimsel Boyutu)	1	325	19,50	4,81	Gruplar arası	271,15	2	135,57	5,86	,003*	1-2
	2	334	18,23	4,90	Gruplar içi	22672,97	981	23,11			
	3	325	19,01	4,69	Toplam	22944,13	983				
Faktör II (Meslekî Yeterlilik Boyutu)	1	325	14,72	3,22	Gruplar arası	10,25	2	5,12	,55	,576	
	2	334	14,82	2,86	Gruplar içi	9111,04	981	9,28			
	3	325	14,97	3,04	Toplam	9121,30	983				
Faktör III (Öğrenci Boyutu)	1	325	7,40	2,70	Gruplar arası	2,50	2	1,25	,18	,832	
	2	334	7,28	2,48	Gruplar içi	6685,29	981	6,81			
	3	325	7,38	2,64	Toplam	6687,79	983				
Faktör IV (Veli Boyutu)	1	325	10,45	2,54	Gruplar arası	205,96	2	102,98	15,36	,000*	1-3, 2-3
	2	334	10,11	2,89	Gruplar içi	6574,69	981	6,70			
	3	325	11,20	2,28	Toplam	6780,65	983				
Faktör V (İmkân Boyutu)	1	325	12,00	2,52	Gruplar arası	69,31	2	34,65	6,24	,002*	2-3
	2	334	11,60	2,46	Gruplar içi	5444,83	981	5,55			
	3	325	12,24	2,05	Toplam	5514,14	983				
* p< 0.05 düzeyinde anlamlı					Gruplar: 1: Gelişmiş İÖ, 2: Orta Gelişmiş İÖ, 3: Gelişmemiş İÖ						

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin yönetimsel boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=5.86$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 1. gruptaki gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=19.50$; $s=4.81$), 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=18.23$; $s=4.90$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin veli boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=15.36$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu

karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=11.20$; $s=2.28$), 1. gruptaki gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=10.45$; $s=2.54$) ve 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=10.11$; $s=2.89$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin imkân boyutuna ilişkin katılma düzeyleri, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-981)}=6.24$, $p<.05$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, 3. gruptaki gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinin ($\bar{X}=12.24$; $s=2.05$), 2. gruptaki orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden ($\bar{X}=11.60$; $s=2.46$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeyine göre, gelişmiş ve gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinde orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla problemle karşılaştıkları saptanmıştır. Gelişmemiş düzeydeki okullarda okulun imkân ve şartlarının yetersiz olması, gelişmiş düzeydeki okullarda ise okulun imkân ve şartları yeterli olmasına rağmen, okul idaresinin, öğretmenlerinin ve velilerin derse olan olumsuz bakış açıları ve akademik başarı beklentilerinin yüksek olması gibi sebepler, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde daha fazla problemle karşılaşmalarına neden olmuş olabilir.

Espinoza (2006, 109), ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarını hangi faktörlerin etkilediğini araştırdığı çalışmasında; ilköğretim okulları beden eğitimi programlarında, sınıf öğretmenlerine hazırlanma zamanının sağlanmasının, okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin istihdam edilmesinin, öğretmen niteliklerinin, liderlik özelliklerinin, öğretim zamanının, finansal kaynakların, yönetici desteğinin ve imkânların beden eğitimi öğretimini etkilediğini belirlemiştir. Parks (2003, 50, 51) ise sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliği nasıl algıladıklarını inceledikleri araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini zamanın,

spor alanlarının, olumsuz davranışların, öğretmenlerin bilgi eksikliğinin ve idari desteğin etkilediğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi Dersi, ilköğretimin I. kademesinde branş öğretmeni tarafından mı yürütülmeli?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimin I. Kademesinde Beden Eğitimi Dersinin Branş Öğretmeni Tarafından Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

	Branş Öğretmeni Tarafından Yürütülmesi			
	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Toplam	851	86,5	133	13,5

Tablo 42’de, araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin “Beden eğitimi dersi, ilköğretimin I. kademesinde branş öğretmeni tarafından mı yürütülmeli?” sorusuna verdikleri cevapların kişisel dağılımı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 851 (% 86.5)’i bu soruya “evet” cevabı verirken, 133 (% 13.5)’ü de “hayır” cevabı vermiştir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, beden eğitimi dersinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin bilgi ve donanım eksikliği, okul idaresi, veli, öğretmen bakış açısının olumsuzluğu, spor tesisleri ve malzeme yetersizliği gibi nedenlere bağlı olarak beden eğitimi dersini yürütmek istemedikleri söylenebilir.

Morgan ve Bourke (2004, 11), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında program tercihlerini, beden eğitiminin yerini ve değerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenleri ilköğretim okullarında beden eğitimi ile ilgili sorunların çözümünde, beden eğitimi uzmanlarının bu derse girmesini önermiş, eğer imkânları olsa ilköğretim beden eğitimi programlarını beden eğitimi uzmanlarının yürütmesini tercih edeceklerini belirtmiş, beden eğitimi uzmanlarının istihdamı için kaynak bulunmasının gerekli olduğunu, bunun mümkün olmaması durumunda ise beden eğitimi uzmanlarının sınıf öğretmenlerine yardımcı veya denetleyici pozisyonda çalıştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Palivec (2005, 104, 222), beden eğitimi derslerine sınıf öğretmenleri

yerine beden eğitimi öğretmenlerinin girdiği bir okulda yaptığı araştırmada; okul idarecileri, sınıf öğretmenleri ve veliler nitelikli bir beden eğitimi programının, beden eğitimi uzmanları tarafından yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul idarecileri ve sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri ile iş birliği üzerinde durmuşlardır. Decorby ve diğerleri (2005, 218), sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir beden eğitimindeki sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında; nitelikli bir beden eğitimi dersi için beden eğitimi uzmanlarının istihdam edilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Faucette ve Patterson (1989, 112), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki davranışlarını gözlemledikleri araştırmalarında; beden eğitimi dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek için yaptığı görüşmede, sınıf öğretmenleri fırsat verilse yapacakları ilk işin beden eğitimi dersinin sorumluluğundan kurtulmak olacağını, beden eğitimi dersine sadece beden eğitimi uzmanlarının girmesi gerektiğini, kendilerinin bu alanla ilgili bilgi ve eğitimden yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Sallis ve diğerleri (1997, 1333), beden eğitimi uzmanları ile sınıf öğretmenlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında; beden eğitimi uzmanlarının beden eğitimi dersinde daha fazla zaman harcadıklarını, öğrencilere daha fazla bedensel etkinlik yaptırdıklarını ve ayrıca kız öğrencilerin fiziksel uygunluklarını geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Faucette ve Patterson (1990, 106), ilköğretim beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerindeki öğretimlerini karşılaştırdıkları araştırmalarında; beden eğitimi öğretmenlerinin geri bildirim, ödüllendirme, soru sorma, yönlendirme, açıklama, bilgilendirme gibi daha etkili öğretim davranışlarını önemli ölçüde sergilediklerini; denetim, bekleme gibi daha az etkili öğretim davranışlarını ise önemli ölçüde daha az kullandıklarını; beden eğitimi öğretmenlerinden eğitim alan öğrencilerin derslerde daha yüksek düzeyde etkinliklere katıldıklarını belirlemişlerdir. Cundiff (1987, 89), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını incelediği çalışmasında; beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından değil, beden eğitimi uzmanları tarafından yürütüldüğünde anlamlı ve değerli olduğunu tespit etmiştir. Clarke (1971, 110), beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde öğrencilerin bedensel gelişimlerine olan etkilerini değerlendirdiği araştırmasında; beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerine daha güçlü bir kalp damar dayanıklılığı ve daha kuvvetli bir adale yapısı sağladığını bulmuştur. Van Wieren (1973, 80); beden eğitimi derslerini beden eğitimi öğretmenlerinin danışmanlığında yürüten sınıf öğretmenleri ile bu dersi kendileri yürüten sınıf öğretmenlerini karşılaştırdığı çalışmasında; beden eğitimi

öğretmenlerinden destek alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine daha güçlü bir kalp damar dayanıklılığı ve daha kuvvetli bir adale yapısı sağladığını, öğrencilerin vurma, fırlatma ve koşma kabiliyetlerinin de daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Ceylan (2006, 49), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin “Beden eğitimi dersi ilköğretim I. kademedede uzman bir öğretmen tarafından verilmelidir.” ifadesine % 81 oranında katıldıklarını belirlemiştir. Pepe (2006, 27), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, beden eğitimi dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ifade etmiştir. Doğan (2000, 59), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 89.8’i, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Jones (1999, 53), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında; beden eğitimi dersinde eğer beden eğitimi uzmanları istihdam edilemiyorsa, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine beden eğitimi öğretiminde danışmanlık konusunda yardımcı olmaları gerektiğini belirlemiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analiz sonuçlarına dayalı bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Görüşmede, 12 sınıf öğretmenin görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplardan elde edilen ve araştırmanın amacına hizmet eden bölümlerinden oluşan “*Nitel Veri Seti*” Ek-15’te verilmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Bu bölümde, 11. alt probleme ilişkin bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Araştırmanın on birinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkındaki düşüncelerine ait bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Temalar	Frekans	Yüzde
Beden eğitimi dersinde çocuklar enerjilerini sarfeder	8	38,1
Beden eğitimi dersi çocuklara sosyal faaliyete katılım, paylaşım, problem çözme gibi beceriler kazandırır	4	19
Beden eğitimi dersi çocukların bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimini sağlar	4	19
Beden eğitimi dersi çocukların oyun ihtiyacını karşılar	3	14,3
Beden eğitimi dersi çocukların motivasyonlarını artırır	2	9,5
Toplam	21	100

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkındaki düşüncelerinde en sık olarak ifade ettikleri durum, ilköğretim I. kademe çocukları çok hareketli olmalarına rağmen, sınıfta diğer derslerde sürekli oturmak zorunda kalmaları ve okul dışında da hareketsiz bir yaşam sürmeleri nedeniyle, beden eğitimi dersinin çocukların enerjilerini atmaları ve deşarj olmaları açısından gerekli bir ders olduğu şeklindedir. Bunun yanında, bu derste çocukların sosyal faaliyetlere katılmaları, paylaşımı öğrenmeleri, karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri gibi kazanacağı becerilerin olduğunu, bu dersin çocukların bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimini sağladığını ve oyun ihtiyacını karşıladığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az sıklıkta belirttikleri durum ise, beden eğitimi dersi gerçek anlamda yapıldığında, çocukların bedensel başarılarını görmeleri ve özgüvenlerinin gelişmesi sonucunda motivasyonları arttığından, bu durumun diğer derslerde de kurallara uymayı kolaylaştırdığı, çocukların daha disiplinli ve düzenli oldukları ve birbirleriyle ilişkilerinin daha olumlu olduğu şeklindedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin çocukların çok yönlü gelişimi için çok gerekli bir ders olduğu konusunda fikir birliği içinde oldukları söylenebilir. Şöyleki, beden eğitimi dersi, genel eğitime katkı sağlayan çok önemli ve vazgeçilemez bir derstir.

Xiang ve diğerleri (2002, 154), aday sınıf öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerini sormuşlar, sınıf öğretmeni adayları beden eğitimi dersinin öğrenciler için enerjilerini harcama şansı sağladığını belirtmişlerdir. Decorby ve diğerleri (2005, 211), sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir

beden eğitimindeki sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitiminin amacını nasıl algıladıkları ile ilgili soruya, bir sınıf öğretmeni “Çocuklar vücutlarının ve hareketlerinin farkında olur...Motor becerileri gelişir...Zor ve yeni becerileri dener.” gibi cevaplar vermiştir. Morgan ve Hansen (2008b, 196), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarının yararlarına ve sonuçlarına ilişkin algılarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenleri, beden eğitiminin obezite ve artan hareketsiz toplumsal eğilimin aksine, çocuklara fiziksel uygunluk ve aktif olma fırsatlarını sunduğunu, çocukların sınıfta öğrenmeleri ve davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, sosyal becerilerinin gelişmesini sağladığını ve bazı çocuklara eşsiz bir öğrenme ortamında başarılı deneyim fırsatları sunduğunu belirtmişlerdir. Julianne ve Nathan (2004, 42), sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi derslerinde bedensel etkinlik üzerine iş birliği yaptıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere sınıf içi ve dışında kolayca yaptırabildiği bedensel etkinliklerin, çocukları derse yeniden odaklandırmanın çok iyi bir yolu olduğunu bulmuşlardır. Roth (2005, 58), sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeylerinin, okul bedensel etkinlik programlarına katılımlarını nasıl etkilediğini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliklerin faydalarına olan inançlarının, beden eğitimi dersini etkilediğini belirtmiştir. Pepe (2006, 23, 25), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun, beden eğitimi dersinin ilköğretimin I. kademesinde gerekli bir ders olduğuna, beden eğitimi dersinin çocukların sosyalleşmesi açısından önemli olduğuna, beden eğitimi dersi sayesinde çocukların enerjilerini olumlu bir şekilde harcadıklarına inandıklarını tespit etmiştir. Boztepe (1994, 361), ilköğretim çağındaki çocukların gelişimlerinde beden eğitimi dersinin önemini incelediği araştırmasında; etkin bir beden eğitimi dersinin, çocuğun sosyal gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir. Tekin ve Özmütlu (2008, 37), sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin % 60.2’sinin, eğitsel oyunların yararlı olduğuna katıldıklarını bulmuşlardır. Valentini ve Rudisill (2004, 231), çocukların motor becerileri üzerine yaptıkları çalışmalarında; her yönden yeterli bir ortamda yapılan motor beceri etkinliklerinin, çocukların motor becerilerini ve algılama yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdiğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütmekle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, 12. alt probleme ilişkin bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Araştırmamanın on ikinci alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımları nelerdir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımlarına ait bulgular Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütmekle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular

Temalar	Frekans	Yüzde
Beden eğitimi dersinin yürütülmesinde yetersiz olunması ve dersin verimli işlenememesi	10	31,2
Beden eğitimi dersinin yürütülmesinde yeterli olunması	2	6,3
Beden eğitimi dersinin çocukların seviyeleri bilindiği için kolay yürütülmesi	1	3,1
Beden eğitimi dersinin serbest oyun ve topla oynanan oyunlar şeklinde geçirilmesi	5	15,6
Beden eğitimi dersinin mecburiyetten yapılması	1	3,1
Beden eğitimi dersinin sınıf içi etkinliklerle geçirilmesi	3	9,4
Beden eğitimi dersinde başka derslerin yapılması	4	12,5
Beden eğitimi dersinin günlük planda belirtildiği şekilde yapılmaması	4	12,5
Beden eğitimi dersinin beden eğitimi öğretmeni tarafından yürütülmesi	2	6,3
Toplam	32	100

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımlarında en sık olarak ifade ettikleri durum, beden eğitimi dersine ilişkin bilgi ve donanım eksikliğinden, bu dersi yürütememeleri ve verimli bir şekilde işleyememeleri olmuştur. Bunun yanında, sınıf öğretmenleri bu yetersizliklerine paralel olarak, çocukları istedikleri gibi oynamaları için serbest bıraktıklarını, bu dersi günlük planda yapmış olarak gösterdiklerini, ancak yapmadıklarını, başka dersleri yaptıklarını veya sınıf içi etkinliklerle geçirdiklerini, bu dersin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Buna karşın, beden eğitimi dersinde yeterli olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri de olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin en az sıklıkta belirttikleri durumlardan birisi, çocukların seviyeleri ve davranışları bilindiği için beden eğitimi dersinin kolay yürütülmesi, diğeri ise beden eğitimi dersinin mecburiyetten yapılması şeklindedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi

dersini yürütebilecek bilgi ve donanıma sahip olmadıklarından, bu dersi verimli işleyemedikleri, bu nedenle de bu dersin amacına ulaşamadığı söylenebilir.

Roth (2005, 53, 54), sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin, okul bedensel etkinlik programlarına katılımlarını nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde, “Bedensel becerileri öğretebilmem için bilgiye ihtiyacım var.”, “Nasıl öğreteceğimi bilebilmem için eğitime ihtiyacım var.”, “Bize çeşitli bedensel etkinlikler öğretilmeli.” gibi cevaplara ulaşmıştır. Brumbaugh (1987, 224, 225), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi nasıl algıladıklarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini, dinlenme ve serbest oyun olarak algıladıklarını belirtmiştir. Cundiff (1987, 88), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin anlayışlarını ve davranışlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu dersi olurlarına bıraktıklarını tespit etmiştir. Morgan ve Hansen (2008a, 506), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini etkileyen nedenleri inceledikleri araştırmalarında; beden eğitimine harcanan zamanın azaldığını ve tartışılabilir nitelikte beden eğitimi dersleri sunulduğunu belirlemişlerdir. Faucette ve Patterson (1989, 111-113), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki davranışlarını gözlemledikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin gözlem süresinin % 65’inde sessiz bir şekilde dinleme, çocuklara katılma ve oyun alanında diğer öğretmenlerle konuşma gibi etkisiz öğretim davranışlarını sergilediklerini, çocukların % 25’ten daha azının bedensel etkinlik yaptıklarını tespit etmişler, sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersinde çocuklara “Hadi çıkın ve oyun oynayın.” dediklerini belirtmişlerdir. Amerika’da Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Kurumu (NICHD, 2003, 188) tarafından yapılan araştırmada; 10 farklı bölgedeki 684 ilkokulun üçüncü sınıflarında okuyan 414’ü erkek, 400’ü kız çocuklarının, beden eğitimi dersleri gözlenmiş, beden eğitimi dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen çocukların, ders süresinin % 50.2’sini ayakta durarak, % 26.6’sını ise yürüyerek geçirdikleri tespit edilmiştir. Graham (1991, 326), beden eğitimi uzmanları ile sınıf öğretmenlerini karşılaştırdığı çalışmasında; beden eğitimi öğretiminde sınıf öğretmenlerinin sadece % 9’unun düzenli ve organize etkinlikler düzenlediğini, % 65’inin düşük düzeyde organize oyunlar ile gevşek bir program sunduğunu, % 26’sının ise bu dersi dinlenerek geçirdiğini belirlemiştir. Pehlivan ve diğerleri (2003, 84) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz ettikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin % 58.2’sinin, beden eğitimi derslerini

istenilen biçimde yürütemediklerini tespit etmişlerdir. Doğan (2000, 58), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 64.6'sı ilköğretim I. kademede beden eğitimi derslerinin bu dersin amaçlarına uygun işlenmediğini, % 47.6'sı beden eğitimi derslerinde başarılı olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kangalgil (1999, 74), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 70.3'ü, beden eğitimi dersinin amacına ulaşamadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Beden Eğitimi Dersini Yürütmeleriyle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, 13. alt probleme ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Araştırmanın on üçüncü alt problemi; Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, meslektaşlarının beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarına ait bulgular Tablo 45'te verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, meslektaşlarının beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarına ilişkin düşüncelerinde en sık olarak ifade ettikleri durum, beden eğitimi dersi yapmak yerine, diğer derslerdeki programın çok yoğun olması ve Türkiye'deki sınav sisteminden dolayı önemli görülen matematik, Türkçe gibi derslerin yapılması olmuştur. Bunun yanında, meslektaşlarının bu dersi boş bir dersmiş gibi algılayarak vakit geçirdiklerini veya çocukları istedikleri oyunları oynamaları için serbest bıraktıklarını, bu derse spor kıyafetleri ile giremedikleri için yapamadıklarını, bu derse ilişkin beceri ve ilgilerinin yeterli olmadığını, yükseköğrenimin herhangi bir bölümünden mezun olanların sınıf öğretmeni olarak atanmaları nedeniyle, bu derse bakışlarının olumsuz olduğunu, bilgi birikimi olan sınıf öğretmenlerinin bu dersi işlemekten hoşlandığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az sıklıkta belirttikleri durumlar ise, beden eğitimi dersini her sınıf öğretmenin önemli bir ders olarak görmediği, çocukları bahçede kontrol etmede zorlanıldığından sınıfta kalmanın tercih edildiği, kışın sınıf içi oyunlar oynatılarak geçirildiği ve bu derse çok fazla haz alarak

girilmediği şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik beceri ve ilgilerinin yeterli olmaması, kıyafet sorunu, diğer derslerde yetiştirmek zorunda oldukları yoğun bir program olması ve çocukların akademik başarılarının öncelik taşıması gibi nedenlerle, beden eğitimi dersinde genelde önemli görülen dersleri işledikleri söylenebilir.

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Beden Eğitimi Dersini Yürütmeleriyle İlgili Yaklaşımlarına Ait Bulgular

Temalar	Frekans	Yüzde
Beden eğitimi dersinin boş bir ders gibi görülmesi	3	13,7
Beden eğitimi dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi	1	4,5
Beden eğitimi dersinde çocukları kontrol etmede zorlanıldığından dersin sınıfta işlenilmesi	1	4,5
Diğer derslerdeki program yoğunluğundan beden eğitimi dersinde önemli görülen derslerin yapılması	7	31,8
Beden eğitimi dersinin kıyafet sorunu nedeniyle yapılamaması	2	9,1
Beden eğitimi dersinin kışın sınıf içi oyunlar şeklinde işlenmesi	1	4,5
Beden eğitimi dersini yürütebilecek beceri ve ilgilerinin yeterli olmaması	2	9,1
Sınıf öğretmenliğine değişik alanlardan (mühendislik, fen edebiyat vb.) atanan öğretmenlerin beden eğitimi dersini yeterince işleyememesi	2	9,1
Beden eğitimi ve spor alanında birikimi olanların beden eğitimi dersini zevkle işlemesi	2	9,1
Beden eğitimi dersinin çok fazla haz alınarak girilen bir ders olmaması	1	4,5
Toplam	22	100

Morgan ve Bourke (2004, 11), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında program tercihlerini ve beden eğitiminin yerini ve değerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersi yerine, diğer dersleri işlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Feddy (1998, 70, 72), beden eğitimi uzmanları tarafından eğitilen öğrenciler ile sınıf öğretmenleri tarafından eğitilen öğrencileri karşılaştırdığı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini zorunluluktan organize ettiklerini, yönetsel süreçleri yerine getirdiklerini, dersin nasıl işlendiğine dikkat etmediklerini, beden eğitimi dersinin sınıf öğretmenleri için öncelik olarak en düşük sırada yer aldığını, öğrencilere yönlendirme yapmadıklarını ve performanslarına yönelik geri bildirimde bulunmadıklarını tespit etmiştir. Brumbaugh (1987, 238), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimini nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimindeki rollerini, belirsiz ve net olmayan bir şekilde algıladıklarını belirtmiştir. Ceylan (2006, 57), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin “I. kademedede beden eğitimi dersine

gereken önem verilmemektedir.” ifadesine % 72 oranında katıldıklarını tespit etmiştir. Pehlivan ve diğerleri (2003, 85), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz ettikleri çalışmalarında; beden eğitimi ders saatinde ders yapmayan sınıf öğretmenlerinin, ilk sırada sınıfta oyun oynattıklarını, ikinci sırada diğer derslere çalıştırdıklarını, üçüncü sırada kitap okutma gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Doğan (2000, 58), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 43.7’si beden eğitimi derslerinin diğer mihver dersler kadar önemli görülmediğini, % 47.1’i ilköğretim I. kademedede beden eğitimi ders saatlerinin farklı dersleri takviye amacıyla da kullanıldığını ifade etmişlerdir. Tekin ve Özmutlu (2008, 38), sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin % 46’sının, diğer derslerdeki program yoğunluğundan eğitsel oyunlara zaman ayıramadıklarını tespit etmişlerdir. Koç ve Çobanoğlu (1994, 369), ilkokul ve bazı temel eğitim okullarında, beden eğitimi derslerinin uygulamasında ortaya çıkan güçlükleri inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin % 84’ü, beden eğitimi dersi yerine başka faaliyetlerle ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütürken Karşılaştıkları Problemlere Ait Bulgular

Bu bölümde, 14. alt probleme ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Araştırmanın on dördüncü alt problemi; Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları problemler nelerdir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları problemlere ait bulgular Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersini Yürütürken Karşılaştıkları Problemlere Ait Bulgular

Temalar	Frekans	Yüzde
Diğer sınıflarla beden eğitimi ders saatlerinin çakışması nedeniyle spor salonu veya bahçenin kullanılamaması	2	5,4
Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi gibi derslerin daha önemli görülmesi	1	2,7
Beden eğitimi dersinin yeterince denetlenmemesi	1	2,7
Beden eğitimi dersinin çocuklarda sakatlanmalara yol açacağı düşüncesi	3	8,2
Beden eğitimi dersi için spor tesislerinin yetersiz olması	7	18,9
Beden eğitimi dersi için araç-gereç ve malzeme eksikliğinin olması	7	18,9
Araç-gereç ve malzemelerin beden eğitimi öğretmenin kullanımında olması	1	2,7
Beden eğitimi dersi için soyunma odalarının olmaması	1	2,7
Beden eğitimi dersi için sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması	5	13,5
Beden eğitimi dersine sınıf öğretmenlerinin severek girmemesi	2	5,4
Beden eğitimi dersi için çocukların spor kıyafetlerinin olmaması	2	5,4
Beden eğitimi dersinin olumsuz iklim şartları nedeniyle yapılamaması	1	2,7
Beden eğitimi dersi öğretim programının akademik boyutta kalması	1	2,7
Beden eğitimi ders saatinin yetersiz olması	1	2,7
Veli, öğretmen ve okul idaresinin beden eğitimi dersine olumsuz bir bakış açısının olması	2	5,4
Toplam	37	100

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları problemlere ilişkin düşüncelerinde en sık olarak ifade ettikleri durumlar, spor tesislerinin (salon, bahçe) yetersizliği ve araç-gereç ve malzeme eksikliği olmuştur. Bunun yanında, sınıf öğretmenleri bilgi ve donanım eksiklikleri olduğunu, beden eğitimi dersinde çocukların sakatlanabileceği düşüncesinin hâkim olduğunu, spor salonu olan okullarda ders saatlerinin II. kademenin ders saatleri ile çakışması nedeniyle, spor salonunun kullanılamadığını ya da spor salonu olmayan okullarda, aynı problemin birkaç sınıfın ders programı çakıştığından, okul bahçesinin kullanımında yaşandığını, sınıf öğretmenlerinin bu derse severek girmediğini, veli, öğretmen ve okul idaresinin bu derse olumsuz baktığını, çocukların bu derse spor kıyafetleri yerine okul formaları ile çıktığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az sıklıkta ifade ettikleri durumlar ise, matematik, Türkçe, hayat bilgisi gibi derslerin daha önemli görülmesi, ilköğretim müfettişlerinin ve okul idarecilerinin beden eğitimi dersinde ne yapıldığı ile yeterince ilgilenmeyerek dersi denetlememesi, araç-gereç ve malzemelerin II. kademenin kullanımında ve beden eğitimi öğretmenine aitmiş gibi görülmesi, çocukları spor kıyafetleri ile derse çıkarmak istenildiğinde soyunma odalarının olmaması, kışın hava şartlarının olumsuz olması nedeniyle dersin yapılamaması, beden eğitimi dersi öğretim

programının daha anlaşılır hâle getirilerek akademik boyuttan kurtarılması, ders saatinin yetersiz olması olmuştur. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları en önemli problemler, spor salonunun olmaması veya spor salonu olan okullarda yeterince kullanılamaması, okul bahçelerinin bu dersin yapılabilmesi için uygun olmaması, araç-gereç ve malzeme eksikliği ve sınıf öğretmenlerinin bu dersi yürütebilecek bilgi ve uygulama düzeylerinin yetersizliği olarak söylenebilir.

Roth (2005, 55, 56), sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeylerinin, okul bedensel etkinlik programlarına katılımlarını nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında; fizikî şartların çocukların bedensel etkinlik düzeyini etkilediğini, öğretimde zamanın yetersiz olduğunu, ana-baba ve okul idaresinin desteğinin önemli olduğunu belirtmiş, sınıf öğretmenleri, “Onları nasıl donanımlı hâle getireceğimi bilmiyorum.”, “Öğrencilerim yeni etkinliklerden çok fazla hoşlanıyor.”, “Koşmak için alanımız yok.” ve “Çocuklarla vakit geçirmek için topa ve malzemeye ihtiyacım var.” gibi görüşler ifade etmişlerdir. Decorby ve diğerleri (2005, 211, 213), sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir beden eğitimindeki sorunlarını inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenleri beden eğitiminde yetersiz olduklarını ve bilgi eksiklikleri olduğunu kabul etmiştir. Bir öğretmen “Ben bir beden eğitmeni değilim.” derken, bu ifade diğer öğretmenler tarafından da tekrarlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, beden eğitimi derslerinin ortaokul ders saatleri ile çakışmasından dolayı, spor salonunu kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Kim ve Taggart (2004, 69), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi derslerini nasıl algıladıklarını ve beden eğitimi öğretimine ilişkin düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin pedagojik bilgiden yoksun olduklarını ve beden eğitimi dersini çok sınırlı düzeyde uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Morgan ve Hansen (2007, 99), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde karşılaştıkları sorunları inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinin planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini yeteri kadar yapamadıklarını belirlemişlerdir. Parks (2003, 46), sınıf öğretmenlerinin bedensel etkinliği nasıl algıladıklarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin becerikli ve bilgili olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Faucette ve diğerleri (1990, 284), ilköğretim beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, çocuklara öğrettikleri etkinlik çeşitlerini ve sınıf organizasyonlarını nasıl yaptıklarını inceledikleri araştırmalarında; organize bir

sınıf etkinliğine dâhil olan öğrencilerin, genellikle tüm sınıf olarak oyun türü etkinliklere katıldıklarını, çocukların az sayıda beceri uygulaması, cimmastik ve dans etkinlikleri şansına sahip olduğunu, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini günlük ders programında azalttığını ya da çocukların serbest oyunlar oynamasına izin verdiğini, dersler sırasında fiziksel uygunluk ile ilgili etkinliklere % 3'ten daha az yer verdiğini tespit etmişlerdir. Allison (1990, 272), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimine yönelik pedagojik becerilerinin gelişimi için çaba göstermediklerini belirlemiştir. Arslan (2008, 71), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademede beden eğitimi programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 76.2'si, beden eğitimi dersi işlemede kendini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Pehlivan ve diğerleri (2003, 84), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz ettikleri çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini istenen biçimde yürütmelerini engelleyen faktörlerin başında, yeterli saha, araç-gereç ve malzemenin olmamasını, ikinci sırada salonun olmamasını, üçüncü sırada ise yeterli bilgiye sahip olunmamasını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Doğan (2000, 62), ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren sınıf öğretmenlerinin, derse ilişkin görüşleri ile derslerde karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin % 44.2'si ilköğretim I. kademe beden eğitimi programında yer alan spor branşlarıyla ilgili kural ve temel teknikleri bilmediklerini, % 57.3'ü çocuklara yönelik antrenman bilgisi hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını, % 43.7'si beden eğitimi derslerinde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadıklarını, % 58.3'ü kâbiliyetli çocukların seçimi ve yönlendirilmesinde etkili olamadıklarını belirtmişlerdir. Kangalgil (1999, 74), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin % 81.8'i, spora yatkın olan çocukları yönlendiremediklerini ve yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Brumbaugh (1987, 254), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimini nasıl algıladıklarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili hangi malzemelerin var olduğunu, hangi odada korunduğunu ve bu malzemeleri nasıl temin edeceklerini bilmediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının aksine, Tortop (2005, 71), ilköğretimin I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile problem algılamalarını araştırdığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının, oyunla eğitimi gerçekleştirebilecek yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olduklarını, Ceylan (2006, 59) ise ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine karşı tutum ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının, eğitsel oyunlarla ilgili bilgi düzeyinin yeterli olduğunu belirlemişlerdir.

4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yükseköğrenimde Almış Oldukları Beden Eğitime Yönelik Eğitim-Öğretimi Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Bulgular

Bu bölümde, 15. alt probleme ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Araştırmanın on beşinci alt problemi; Sınıf öğretmenleri yükseköğrenimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi nasıl değerlendirdiklerine ait bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, yükseköğrenimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi nasıl değerlendirdiklerine ilişkin düşüncelerinde en sık olarak ifade ettikleri durumlar, yükseköğrenimde alınan beden eğitime yönelik derslerin yeterli düzeyde verilmediği, hatta bu derslerde hiç birşey öğrenilmediği ve beden eğitimiyle ilgili derslere giren öğretim elemanlarının yeterli olmadığı, özellikle ilköğretim I. kademedeki çocuklara sportif bir etkinliğin nasıl öğretilceğinin verilmediği olmuştur. Bunun yanında, sınıf öğretmenleri yükseköğrenimde değil, yükseköğrenim öncesi öğretmen okullarında beden eğitime yönelik çok iyi eğitim aldıklarını ifade etmişler, bunun aksine yükseköğrenimde beden eğitimi derslerine giren öğretim elemanlarının yeterli olduğu ve burada alınan beden eğitime yönelik derslerinde yeterince verildiği de belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en az sıklıkta belirttikleri durumlar ise, spor dallarına temel oluşturacak eğitsel oyunların verilmediği ve beden eğitimi ile ilgili derslerin ders saatlerinin yetersizliği olmuştur. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin

yükseköğrenimleri sırasında almış oldukları beden eğitime yönelik derslerin, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerini yürütebilecek kadar yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Yükseköğrenimde Almış Oldukları Beden Eğitime Yönelik Eğitim-Öğretimi Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Bulgular

Temalar	Frekans	Yüzde
Yükseköğrenimde alınan beden eğitime yönelik derslerin yeterince verilememesi	6	28,5
Yükseköğrenimde beden eğitime yönelik derslere giren öğretim elemanlarının yeterli olmaması	5	23,8
Yükseköğrenim öncesi öğretmen okullarında beden eğitimi dersinin yeterince verilmesi	3	14,3
Yükseköğrenimde beden eğitime yönelik derslerde spor dallarına temel oluşturacak eğitsel oyunların yeterince verilmemesi	1	4,8
Yükseköğrenimde beden eğitime yönelik derslerin yeterince verilmesi	2	9,5
Yükseköğrenimde beden eğitime yönelik derslere giren öğretim elemanlarının yeterli olması	3	14,3
Yükseköğrenimde beden eğitime yönelik derslerin ders saatlerinin yetersiz olması	1	4,8
Toplam	21	100

Morgan ve Bourke (2008, 1), yükseköğrenimde okuyan sınıf öğretmenleri adayları ile öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin bireysel okul deneyimlerinin, beden eğitimi öğretimindeki güvenlerine olan etkisini ve beden eğitimi öğretimindeki güven düzeylerini etkileyen nedenleri araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi deneyimlerinin çeşitlilikten yoksun ve çok az eğitim-öğretim içerdiğini, okul beden eğitiminde daha olumsuz deneyimlere sahip olanların, daha olumlu deneyimlere sahip olanlara göre bedensel etkinliğe daha az katıldıklarını ve beden eğitimi öğretimindeki güvenlerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Xiang ve diğerleri (2002, 156, 157), aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ile ilgili düşüncelerini ve uygulamalı beden eğitimi yöntemleri dersinin bu düşüncelerine etkisini inceledikleri araştırmalarında; aday sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersleri için yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, yükseköğrenimdeki beden eğitimi öğretim yöntemleri dersinin, sınıf öğretmeni adaylarının düşüncelerine olumlu etkide bulunduğunu, fakat beden eğitimi öğretimine karşı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Jones (1999, 52), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimde almış oldukları beden eğitime yönelik derslerde, araç-gereç ile öğretim fırsatları eksikliğinin önemli problemler olduğunu belirlemiştir. Göktaş ve Arıkan (2003, 63), ilköğretim I.

kademeye öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan, beden eğitimi ile ilgili derslere ve program içeriklerine karşı öğrencilerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin % 45.9'unun beden eğitimi ve oyun derslerinin haftada iki saat olmasını, % 39.2'sinin ise dört saat olmasını istediklerini, % 55.2'sinin araç-gereç ve spor alanlarını yetersiz bulduklarını, % 55.8'inin beden eğitimi ve oyun ders içeriğinin "Hareket-Oyun-Spor Eğitimi" olması gerektiğini, % 28.7'sinin beden eğitimi ve oyun dersini veren öğretim elemanlarının yeterli yöntem bilgisine sahip oldukları görüşüne katıldıklarını, % 27.6'sının ise bu öğretim elemanlarının alanlarında uzman oldukları görüşüne katıldıklarını tespit etmişlerdir. İnan ve Çağlak (2003, 78), sınıf öğretmeni adaylarının hareket ve spor becerilerini yapıp yapamadıklarını araştırdıkları çalışmalarında; öğrencilerin basit hareket formlarını başarılı bir şekilde yapabildiklerini, kuvvet ve spor becerisi gerektiren hareketleri başarmada ya zorlandıklarını ya da hiç yapamadıklarını belirlemişlerdir. Tekin ve Özmütlu (2008, 38), sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin % 45.1'i eğitsel oyunlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, yeterince uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. İnan ve diğerleri (1997, 18), ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan, beden eğitimi ile ilgili derslere ve program içeriklerine karşı öğrenci görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında; sınıf öğretmeni adaylarının % 49.4'ü beden eğitimi özel öğretim yaklaşımlarını veren öğretim elemanlarının yöntem bilgisine sahip olduğunu, % 34.8'i öğretim elemanlarının alanlarında uzman olduklarını belirtmişler ve beden eğitimi ve oyunla ilgili derslerin hareket-oyun-spor eğitimi ağırlıklı olması gerektiğini, beden eğitimi ile ilgili araç-gereç ve alanların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularının aksine, Tsangaridou (2004, 24), aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretimi ve uygulamaları ile ilgili düşüncelerini incelediği araştırmasında; sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi uygulamalarındaki değişikliklerinde, öğrenci gelişiminin ve öğrenmesinin çok etkili olduğunu, beden eğitimi derslerine karşı içerik bilgileri ve düşüncelerinin de çoğunlukla olumlu olduğunu tespit etmiştir. Kara (2007, 79), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kendilerini en fazla sınıf yönetimi alanında yeterli bulduklarını, bunu

sırasıyla planlama ve ders hazırlığı, uygulama ve ölçme ve değerlendirme alanlarının izlediğini belirlemiş, sınıf öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli olarak değerlendirdikleri alanın ise materyal kullanımı olduğunu tespit etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlar ve bunların ışığında oluşturulan öneriler yer almıştır. Sonuçların sunuluşunda alt problemlere göre bir sıra izlenmiştir.

5.1. Sonuç

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemleri belirlemek ve kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre tutum ve problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın *nicel bölümünün* sonuçları şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) ait sonuçlarda; erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre, 30 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin 29 yaş ve altı sınıf öğretmenlerine göre, kıdemli sınıf öğretmenlerinin kıdemsiz sınıf öğretmenlerine göre, eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerine göre, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutum gösterdikleri, sınıf öğretmenlerinin medenî durumları ile tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında, beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumlarına ait sonuçta; sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerinin sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında, egzersiz yapma sıklığına ait sonuçta; daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin daha az

egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında, beden eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına ait sonuçta; hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeylerine ait sonuçta; gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinin duyuşsal boyutuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemlerin kişisel özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medenî durumu, çalışma süresi, mezun olduğu okul ve öğrenim durumu) ait sonuçlarda; erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre, 30 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin 29 yaş ve altı sınıf öğretmenlerine göre, kıdemli sınıf öğretmenlerinin kıdemsiz sınıf öğretmenlerine göre, eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerine göre, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi dersinde daha az problemle karşılaştıkları, sınıf öğretmenlerinin medenî durumları ile problemler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemlerin beden eğitimiyle ilgili sertifikaya sahip olma durumlarına ait sonuçta; sertifika sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin sertifika sahibi olan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinin imkân boyutunda daha fazla problemle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemlerin egzersiz yapma sıklığına ait sonuçta; daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin daha az egzersiz yapan ve hiç egzersiz yapmayan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde daha az problemle karşılaştıkları, imkân boyutunda ise haftada üç ve

üstü egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları problemlerin haftada iki kez egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin problemlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemlerin beden eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumu ile problemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili karşılaştıkları problemlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyal gelişmişlik düzeylerine ait sonuçta; gelişmiş ve gelişmemiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin orta gelişmiş düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre, beden eğitimi dersinde daha fazla problemle karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırmanın *nitel bölümünün* sonuçları ise şöyledir:

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkındaki düşüncelerine ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin çok gerekli bir ders olduğu konusunda fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımlarına ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütebilecek bilgi ve donanıma sahip olmadığından, bu dersi verimli işleyemediği, bu nedenle de bu dersin amacına ulaşamadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarına ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin beceri ve ilgi yetersizliği, diğer derslerde yetiştirmek zorunda oldukları yoğun bir program olması, çocukların akademik başarılarının öncelik taşıması ve kıyafet sorunu gibi nedenlerle beden eğitimi dersinde genelde önemli görülen dersleri işledikleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştıkları problemlere ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütürken

karşılaştıkları en önemli problemler, spor salonunun olmaması veya spor salonu olan okullarda da yeterince kullanılamaması, okul bahçelerinin bu dersin yapılabilmesi için uygun olmaması, araç-gereç ve malzeme eksikliğinin olması ve sınıf öğretmenlerinin bu dersi yürütebilecek bilgi ve uygulama düzeylerinin yetersiz olması olarak tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yükseköğretimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi nasıl değerlendirdiklerine ait sonuçta; sınıf öğretmenlerinin yükseköğrenimleri sırasında almış oldukları beden eğitime yönelik derslerin, ilköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerini yürütebilecek kadar yeterli olmadığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Sınıf Öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarından ve karşılaştıkları problemlerden yola çıkarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- İlköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerine 1. sınıftan itibaren çocukların bedensel, zihinsel ve psikososyal gelişimi açısından beden eğitimi öğretmenleri girmelidir.

- İlköğretim I. kademedede beden eğitimi derslerine sınıf öğretmenleri girmeye devam edeceklerse, sınıf öğretmenlerinin yükseköğretimde almış oldukları beden eğitime yönelik eğitim-öğretim sürecinde, daha bilgili ve donanımlı olmalarının sağlanabilmesi için eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde beden eğitimi ile ilgili derslerin hem ders saatleri hem de niteliği arttırılmalıdır.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen beden eğitime yönelik hizmet içi eğitim kursları, daha sık ve periyodik olarak bütün sınıf öğretmenlerinin katılımını sağlayacak şekilde yapılmalıdır.

- Sınıf öğretmenlerine hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimleri sırasında, beden eğitimi ile ilgili dersler yaratıcı drama, rol oynama, canlandırma gibi yeni öğretim teknikleri kullanılarak öğretilmelidir.

- Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve okul idarecilerinin beden eğitimi dersine yönelik olumlu bakış açıları ve denetimleri, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini amacına uygun işleyebilmek için kendilerini geliştirmelerine sebep olacaktır. Bu nedenle, hem ilköğretim müfettişlerine hem de okul idarecilerine beden eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilerek bu derse yönelik olumlu tutumlar edinmeleri sağlanmalıdır.

- Okul idarecileri, sınıf öğretmenlerini beden eğitimi ders saatlerinde çocukların akademik başarıları için önemli görülen dersleri (matematik, Türkçe) yapmamaları konusunda uyarmalıdır.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullardaki spor salonu ihtiyaçlarının karşılanması, okul bahçelerinin beden eğitimi dersinin yapılabilmesi için uygun hâle getirilmesi, soyunma odaları, araç-gereç ve malzeme eksikliğinin giderilmesi gibi sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır.

- İlköğretim okullarında beden eğitimi dersleri, bu derse beden eğitimi öğretmenlerinin girdiği II. kademenin hakkıymış gibi görülmemeli, okul idaresi tarafından ders programları spor salonunu veya okul bahçelerini bütün sınıfların kullanabileceği şekilde düzenlenmelidir.

- Sınıf öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimleri yoluyla beden eğitimi dersine yönelik tutumları, bilgi ve uygulama düzeyleri geliştirildikten sonra, beden eğitimi ve sporda ileri gitmiş ülkelerde olduğu gibi ilköğretim okullarında beden eğitimi ders saatleri en az üç saat olmalıdır.

Yapılması gereken araştırmalar için öneriler:

- İlköğretimin 1. sınıfından itibaren beden eğitimi derslerine beden eğitimi öğretmenlerinin girdiği özel okullardaki çocukların, beden eğitimi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve velilerin görüşleri alınmalı, beden eğitimi dersi, beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütüldüğünde, çocukların gelişimlerine nasıl bir katkı sağladığı araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- ADA, S. (2001). İlköğretimin Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 13, 1-10.
- AKDENİZ, A. R., ALEV, N. ve YİĞİT, N. (2006). **Eğitimde Değişim ve Öğretmen Nitelikleri**. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu (20-22 Aralık 2004). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 239-246.
- ALBERTA EDUCATION. (2006). **Daily Physical Activity: A Handbook for Grades 1-9 Schools**. Alberta, Canada.
- ALLISON, P. C. (1990). Classroom Teachers' Observations of Physical Education Lessons. **Journal of Teaching in Physical Education**, 9 (4), 272-283.
- ALLPORT, G. W. (1935). Attitudes. **The Handbook of Social Psychology**. (Ed. C. Murchison). Worcester, MA, Clark University Press, 798-844. Aktaran: Sakallı, N. (2001). Sosyal Etkiler. (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- ALPASLAN, S. (2008). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Alguları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ALTAY, F. ve ÖZDEMİR, Z. (2006). **Ankara İli Merkez İlçelerinde İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması**. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi (3-5 Kasım). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- ARACI, H. (1998). **Okullarda Beden Eğitimi**. Ankara: Yardımcı Ofset.
- ARKONAÇ, S. A. (2001). **Sosyal Psikoloji**. (Genişletilmiş 2. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- ARSLAN, Y. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Ders Programlarına ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYBEK, A. (2007). **Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- BALCI, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- BALCI, A. (2005). **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**. (1. Baskı). Ankara: Tekağaç Yayınevi.
- BAL'SEVICH, V. K. (2005). Physical Education in the Schools: Ways to Modernize the Instruction. **Russian Education and Society**, 47 (2), 82-91.
- BARNES, K. C. (2002). **A Model Health-Related Elementary Physical Education Program for Saipan: Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices**. Ph.D. Thesis. University of San Diego.
- BAYKUL, Y. (2000). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- BAYRAM, N. (2004). **Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- BAYSAL, A. C. ve TEKARSLAN, E. (1996). **İşletmeler İçin Davranış Bilimleri**. (2. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- BEHETS, D. (1996). Comparing Teaching Behavior During Active Learning Time Among Physical Education Specialist and Nonspecialist Teachers. **Journal of Classroom Interaction**, 31 (2), 23-30.
- BİLGİN, M. (2004). Bedensel ve Devinsel Gelişim. B. Yeşilyaprak (Editör). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 53-75.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1999). **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi**. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- BIRTWISTLE, G. E. and BRODIE, D. A. (1991). Children's Attitudes Towards Activity and Perceptions of Physical Education. **Health Education Research**, 6 (4), 465-478.
- BOHNER, G. and WÄNKE, M. (2002). **Attitudes and Attitude Change**. USA and Canada: Psychology Press, Taylor & Francis Inc.
- BOMPA, T. O. (2003). **Dönemleme: Antrenman Kuramı ve Yöntemi**. (Çev. İ. Keskin, A. B. Tuner, H. Küçükgöz ve T. Bağırhan). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- BOZTEPE, H. (1994). **İlköğretim Çağındaki Çocukların Bedensel ve Sosyal Gelişmelerinde Beden Eğitimi ve Sporun Önemi**. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 361-367.

- BRUMBAUGH, J. I. (1987). **A View of Physical Education: Perceptions of Five Classroom Teachers**. Ed.D. Thesis. The University of North Carolina.
- BUCHER, C. A. (1983). **Foundations of Physical Education & Sport**. (9th Edition). USA: The C.V. Mosby Company.
- BUSCHNER, C. A. (1984). Teaching Elementary Physical Education: Whose Responsibility? **Education**, **105** (1), 34-39.
- BUTLER, R. S. (2000). **Inclusive Physical Education: Attitudes and Behaviors of Students**. MA Thesis. Ohio State University.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CARTER, C. D. (1997). **Doing Quantitative Psychological Research: From Design to Report**. UK: Psychology Press Ltd. Aktaran: Bayram, N. (2004). Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- CEYLAN, E. (2006). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamaları (Konya İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- CHMELYNSKI, C. (2006). Play Teaches What Testing Can't Touch: Humanity. **Education Digest**, **72** (3), 10-13.
- CHORNEY, D. W. (2000). **Attitudes Towards Teaching Physical Education: A Female Perspective**. MA Thesis. University of Alberta.
- CHRISTIE, K. (2005). Setting Food and Exercise Standards for Kids. **Phi Delta Kapan**, **87** (1), 5-7.
- CHUNG, M. and PHILLIPS, D. A. (2002). The Relationship Between Attitude Toward Physical Education and Leisure-Time Exercise in High School Students. **Physical Educator**, **59** (3), 126-138.
- CLARKE, M. S. (1971). **Muscular Strength and Cardiovascular Fitness of Elementary School Children Taught by Specialists and by Classroom Teachers**. Ph.D. Thesis. Brigham Young University.
- COCHRAN, W. W. (1982). **Physical Education Background of Elementary Classroom Teachers**. Ed.D. Thesis. Brigham Young University.
- CONE, S. L. (2004). Pay Me Now or Pay Me Later: 10 Years Later and Have We Seen Any Change? **Journal of Teaching in Physical Education**, **23**, 271-280.

- CUNDIFF, L. R. B. (1987). **Perceptions and Behaviors of Classroom Teachers Concerning Elementary Physical Education**. Ed.D. Thesis. University of Southern Mississippi.
- CURTNER-SMITH, M. D. (2007). The Impact of a Critically Oriented Physical Education Teacher Education Course on Preservice Classroom Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 26, 35-56.
- ÇETİN, M. (2007). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması (Kırşehir İl Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇİÇEK, R. (2008). **Uşak Karahallı ilçesi İlköğretim Okulları Birinci Kademesinde İşlenen Beden Eğitimi Derslerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DECORBY, K., HALAS, J., DIXON, S., WINTRUP, L. and JANZEN, H. (2005). Classroom Teachers and The Challenges of Delivering Quality Physical Education. **Journal of Educational Research**, 98 (4), 208-220.
- DOĞAN, E. (2000). **Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ders Uygulamaları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- DOLLMAN, J., NORTON, K. and NORTON, L. (2005). Evidence for Secular Trends in Children's Physical Activity Behaviour. **British Journal of Sports Medicine**, 39, 892-897.
- DÖNMEZER, S. (1999). **Toplumbilim**. (12. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (DPT). (1983). **Gençlik ve Spor V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyon Raporu**. Ankara.
- DWYER, J. J. M., ALLISON, K. R., BARRERA, M., HANSEN, B., GOLDENBERG, E. and BOUTILIER, M. A. (2003). Teachers' Perspective on Barriers to Implementing Physical Activity Curriculum Guidelines for School Children in Toronto. **Canadian Journal of Public Health**, 94 (6), 448-452.
- ERCAN, L. (2004). Okul Döneminde (6-11 Yaş) Gelişim. A. Ataman (Editör). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 139-157.
- ERHAN, S. E. (2009). **Doğu Anadolu Bölgesi İl Merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin İşlenebilirliği, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve**

- Bunların Öğrenci Tutumları Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERKAL, M. E., GÜVEN, Ö. ve AYAN, D. (1998). **Sosyolojik Açından Spor.** (Genişletilmiş 3. Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- ESPINOZA, D. M. (2006). **Standards and Standard Practice of Elementary Physical Education Teachers in Northern California.** Ph.D. Thesis. Michigan State University.
- EUROPEAN COMMISSION. (2007). **Eurybase-The Information Database on Education Systems in Europe-The Education Systems in France.** Executive Agency Education, Audiovisual and Culture.
- FAUCETTE, N., NUGENT, P., SALLIS, J. F. and MCKENZIE, T. L. (2002). "I'd Rather Chew on Aluminum Foil." Overcoming Classroom Teachers' Resistance to Teaching Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education, 21**, 287-308.
- FAUCETTE, N., MCKENZIE, T. L. and SALLIS, J. F. (1992). Self-Contained Versus Team Teaching: An Analysis of a Physical Education Intervention by Classroom Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education, 11** (3), 268-287.
- FAUCETTE, N., MCKENZIE, T. L. and PATTERSON, P. (1990). Descriptive Analysis of Nonspecialist Elementary Physical Education Teachers' Curricular Choices and Class Organization. **Journal of Teaching in Physical Education, 9** (4), 284-293.
- FAUCETTE, N. and PATTERSON, P. (1990). Comparing Teaching Behaviors and Student Activity Levels in Classes Taught by Physical Education Specialists Versus Nonspecialists. **Journal of Teaching in Physical Education, 9** (2), 106-114.
- FAUCETTE, N. and PATTERSON, P. (1989). Classroom Teachers and Physical Education: What They Are Doing and How They Feel About It. **Education, 110** (1), 108-114.
- FAULKNER, G., REEVES, C. and CHEDZOY, S. (2004). Nonspecialist, Preservice Primary-School Teachers: Predicting Intentions to Teach Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education, 23** (3), 200-215.
- FEDDY, B. A. D. (1998). **Perceptions of Competence, Affect, and Persistence of Ghanaian Elementary School Students: Specialist Versus Non-Specialist Physical Education Teachers.** Ph.D. Thesis. Oregon State University.

- FREEDMAN, J. L., SEARS, D. O. ve CARLSMITH, J. M. (1993). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- GANDER, M. J. ve GARDINER, H. W. (2004). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). B. Onur (Editör). (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- GILL, D. L. (1986). **Psychological Dynamics of Sport**. Illinois, USA: Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign.
- GÖK, F. (2004). **Öğretmen Tutumu**. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. H. Atılğan ve İ. Çınar (Editör). Malatya: Pegem A Yayıncılık, 269.
- GÖKTAŞ, Z. ve ARIKAN, A. N. (2003). **Farklı Cinsiyetten Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi. Ankara: Sim Matbaacılık, 60-71.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14 (2), 185-195.
- GRAHAM, G. (1991). An Overview of TECPEP. **Journal of Teaching in Physical Education**, 10 (4), 323-334.
- GÜLAY, O. (2008). **Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- GÜLLÜ, M. (2007). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEY, S. (1998). **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜRSEL, F. (2005). **İlköğretim Okulları İlk Kademe Beden Eğitimi Dersleri İçin Gelişimsel Beden Eğitimi Modeli**. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri, 253-260.
- GÜVEN, Ö. ve YILDIZ, Ö. (2010). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri**. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi, 423-427.

- GÜVEN, Ö. (2009). Millî Beden Eğitimi, Spor Politikası ve Altıncı Spor Şûrası. **Türk Yurdu**, 29 (260), 60-65.
- GÜVEN, Ö. (2007). Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor. **Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim**. N. Güngör (Editör). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, 633-667.
- GÜVEN, Ö. ve ÖNCÜ, E. (2007). Beden Eğitimi, Spor ve Aile. **Türk Yurdu**, 27 (233), 48-56.
- HAGGER, M., CALE, L., ALMOND, L. and KRÜGER, A. (1997). Children's Physical Activity Levels and Attitudes Towards Physical Activity. **European Physical Education Review**, 3 (2), 144-164.
- HART, M. A. (2005). Influence of a Physical Education Methods Course on Elementary Education Majors' Knowledge of Fundamental Movement Skills. **The Physical Educator**, 62 (4), 198-204.
- HATTEN, J. D. (2004). **Racial Differences in Student Interest and Attitudes Toward Physical Education Considering Grade Level and Gender**. Ph.D. Thesis. Florida State University.
- HAZAR, M. (1996). **Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim**. (2. Baskı). Ankara: Tutibay Yayınları.
- HICKS, L. L. (2004). **Attitudes Toward Physical Education and Physical Activity of Students Enrolled in the Classes of Teachers of the Year**. Ph.D. Thesis. Purdue University.
- HOLOĞLU, G. O. (2006). **İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- HOVELL, M. F., SALLIS, J. F., KOLODY, B. and MCKENZIE, T. L. (1999). Children's Physical Activity Choices: A Developmental Analysis of Gender, Intensity Levels and Time. **Pediatric Exercise Science**, 11 (2), 158-168.
- HUIZINGA, J. (1994). Homo Ludens, Kültür Olgusu Olarak Oyunun Doğası ve Anlamı. (Çev. M. A. Kılıçbay). **Sanat Dünyamız**, 55, 9-23.
- HUMPHRIES, C. and ASHY, M. (2002). Frequency and Nature of Physical Education Preparation of Elementary Education Majors. **Physical Educator**, 59 (1), 2-7.
- HUMPHRIES, C. and ASHY, M. (2006). "The Confidence I Needed": Elementary Education Majors' Perceptions of Teaching Physical Education. **Teacher Development**, 10 (2), 179-196.

- HÜNÜK, D. (2006). **Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HRUSKA, B. and CLANCY, M. E. (2008). Integrating Movement and Learning in Elementary and Middle School. **A Journal for Physical and Sport Educators**, 21 (5), 13-20.
- IŞIKOĞLU, N. (2005). Eğitimde Nitel Araştırma. **Eğitim Araştırmaları**, 20, 158-165.
- İNAN, M., VELİOĞLU, C. ve ÇAĞLAK, S. (1997). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi**, 2 (2), 18-28.
- İNAN, M. ve ÇAĞLAK, S. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Beden Eğitimi Programındaki Hareket ve Spor Becerilerini Gerçekleştirebilirlik Düzeyleri. Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi. Ankara: Sim Matbaacılık, 72-79.
- İNCEOĞLU, M. (2000). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İSEN, G. ve BATMAZ, V. (2002). **Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji**. (2. Baskı). İstanbul: Om Yayınevi.
- JENSEN, E. (2000). **Learning with the Body in Mind**. San Diego, CA, USA: The Brain Store, Inc.
- JONES, B. M. (1999). **The Attitude of Lutheran Elementary Classroom Teachers on the Role of Physical Education**. Ph.D. Thesis. Saint Louis University.
- JULIENNE, K. M. and NATHAN, M. M. (2004). Collaborating with Classroom Teachers to Increase Daily Physical Activity: The GEAR Program. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 75 (5), 42-46.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2006). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KAN, A. (2008). Psikolojik Değişkenleri Ölçmek İçin Kullanılan Ölçekleme Yaklaşımları Üzerine Bir Karşılaştırma. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 4 (1), 2-18.
- KANGALGİL, M. (1999). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri (Sivas Örneği)**.

- Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- KARA, İ. (2007). **İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KENRICK, D. T., NEUBERG, S. L. and CIALDINI, R. B. (2005). **Social Psychology**. (Third Edition). New York: Pearson Education International.
- KIM, J. and TAGGART, A. (2004). Teachers' Perception of the Culture of Physical Education: Investigating the Silences at Hana Primary School. **Issues In Educational Research**, 14 (1), 69-84.
- KOCA, C. ve AŞÇI, F. H. (2004). Atletik Yeterlik Düzeyi ve Cinsiyetin Beden Eğitime Yönelik Tutum Üzerine Etkisi. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 9 (1), 15-24.
- KOCA, C. ve DEMİRHAN, G. (2004). An Examination of High School Students' Attitudes Toward Physical Education with regard to Sex and Sport Participation. **Perceptual and Motor Skills**, 98 (3), 754-758.
- KOCA, C., AŞÇI, F. H. ve DEMİRHAN, G. (2005). Attitudes Toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in terms of School Gender Composition. **Adolescence**, 40 (158), 365-375.
- KOCA, C. ve AŞÇI, F. H. (2006). An Examination of Self-Presentational Concern of Turkish Adolescents: An Example of Physical Education Setting. **Adolescence**, 41 (161), 185-197.
- KOÇ, Ş. ve ÇOBANOĞLU, Y. (1994). **İlköğretimde Beden Eğitimi Derslerinin Uygulamasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma**. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- KOÇ, Y. (2009). **İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları İle Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KOÇAK, S. ve HÜRMERİÇ, I. (2006). Attitudes Toward Physical Education Classes of Primary School Students in Turkey. **Perceptual and Motor Skills**, 103 (1), 296-300.
- KRECH, D. ve R. S. CRUTCHFIELD. (1980). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. E. Güngör). (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayın.

- KRECH, D. ve R. S. CRUTCHFIELD. (2007). **Sosyal Psikoloji Teori ve Problemler.** (Çev. E. Güngör). (5. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayın.
- KRETSCHMER, J. (2001). Changes in Childhood and Children's Motor Development. **International Journal of Physical Education**, 38 (3), 114-126.
- KROUSCAS, J. A. (1999). **Middle School Students' Attitudes Toward a Physical Education Program.** Ph.D. Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- KURU, E. (2000). **Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme.** (1. Baskı). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- KUŞ, E. (2007). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri.** (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- LACY, A., WILLISON, C. and HICKS, D. (1998). Student and Teacher Behaviors in an Exemplary Elementary Physical Education Setting. **Journal of Classroom Interaction**, 3 (2), 1-5.
- LAMASTER, K., MCKENZIE, T. L., MARSHALL, S. and SALLIS, J. (1998). Habitual Physical Activity of Classroom Teachers: Does It Relate to Their Conduct of Physical Education Classes? **ERIC Reports-Research**, 143, 1-7.
- MACDOUGALL, C., SCHILLER, W. and DARBYSHIRE, P. (2004). We Have to Live in the Future. **Early Child Development and Care**, 174 (4), 369-387.
- MCCULLICK, A. B. and DEMARCO, M. G. (2003). Fostering Advocacy Among Our Primary Partners: Providing Quality PETE for Future Elementary Classroom Teachers. **Physical Educator**, 60 (4), 170-179.
- MCKENZIE, T. L., SALLIS, J. F., FAUCETTE, F. N., ROBY J. J. and KOLODY, B. (1993). Effects of a Curriculum and Inservice Program on the Quantity and Quality of Elementary Physical Education Classes. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 64 (2), 178-187.
- MCKENZIE, T. L., SALLIS, J. F., KOLODY, B. and FAUCETTE, F. N. (1997). Long-Term Effects of a Physical Education Curriculum and Staff Development Program: SPARK. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 68 (4), 280-291.
- MCKENZIE, T. L., ALCAREZ, J., SALLIS, J. F. and FAUCETTE, F. N. (1998). Effects of a Physical Education Program on Children's Manipulative Skills. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17 (3), 327-341.

- MCKENZIE, T. L., LAMASTER, K. J., SALLIS, J. F. and MARSHALL, S. J. (1999). Classroom Teachers Leisure Physical Activity and Their Conduct of Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, **19** (1), 126-132.
- MCKENZIE, T. L., STONE, E., J., FELDMAN, H. A., EPPING, J. N., YANG, M., STRIKMILLER, P. K., LYTTLE, L. A. and PARCEL, G. S. (2001). Effects of the CATCH Physical Education Intervention: Teacher Type and Lesson Location. **American Journal of Preventive Medicine**, **21** (2), 101-109.
- MEB TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI. (1992). **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2003). **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2003a). **Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat 1**. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2003b). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. **Tebliğler Dergisi**, **2552**, 483-537.
- MEB DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2006). **Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- MEB ORTAÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (2006). **Tanıtım ve Yönlendirme Dersi**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2006a). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. **Tebliğler Dergisi**, **2584**, 355-380.
- MEB YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2006b). İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. **Tebliğler Dergisi**, **2588**, 1051.
- MEB YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞI. (2007). İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi. **Tebliğler Dergisi**, **2597**, 445-447.
- METZLER, M. (1991). Implications from the Results. **Journal of Teaching in Physical Education**, **10** (4), 412-418.
- MILES, M. and HUBERMAN, M. A. (1994). **An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis**. (Second Edition). London: Sage Publications. Aktaran: Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- MORGAN, C. T. (2000). **Psikolojiye Giriş**. (Çev. H. Arıcı ve O. Aydın). (14. Baskı). Ankara: Meteksan A.Ş.

- MORGAN, P. J., BOURKE, S. F. and THOMPSON, K. (2001). **The Influence of Personal School Physical Education Experiences on Non-Specialist Teachers' Attitudes and Beliefs About Physical Education.** Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education in Fremantle, Australia.
- MORGAN, P. J., BOURKE, S. F. and THOMPSON, K. (2002). **Physical Educators' Perceptions About Physical Education: An Analysis of the Prospective and Practising Teacher.** Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education in Brisbane, Australia.
- MORGAN, P. J. and BOURKE, S. F. (2004). **"I Know It's Important But I'd Rather Teach Something Else!": An Investigation into Generalist Teachers' Perceptions of Physical Education in the Primary School Curriculum.** Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia.
- MORGAN, P. and HANSEN, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. **Journal of Educational Research, 101** (2), 99-111.
- MORGAN, P. J. and HANSEN, V. (2008a). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 79** (4), 506-516.
- MORGAN, P. J. and HANSEN, V. (2008b). Physical Education in Primary Schools: Classroom Teachers' Perceptions of Benefits and Outcomes. **Health Education Journal, 67** (3), 196-207.
- MORGAN, P. J. and BOURKE, S. (2008). Non-Specialist Teachers' Confidence to Teach Physical Education: The Nature and Influence of Personal School Experiences in Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy, 13** (1), 1-29.
- MÜNİROĞLU, S. (1997). **Çocukta Motorsal Gelişim Özellikleri, Bunları Etkileyen Faktörler ve Sporla İlişkilendirilmesi.** Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Seminer Kitabı (7-8 Haziran 1996). Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 109-132.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD) STUDY OF EARLY CHILD CARE AND YOUTH

- DEVELOPMENT NETWORK. (2003). Frequency and Intensity of Activity of Third-Grade Children in Physical Education. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, 157 (2), 185-190.
- NASPE. (2002). **Status of Physical Education in the USA: Shape of the Nation Report, 2001**. Reston, VA.
- NEBİOĞLU, D. (2004). **Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları & Planlaması Denetimi**. Bursa: Alp Yayınları.
- NYE, S. B. (2008). Fun Club: A Physical Activity Program for Elementary Schools. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 79 (1), 36-38.
- ORHUN, A. (1994). **İlk ve Orta Öğretim Okullarında Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının, Çağdaşlık Boyutu**. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- ÖZDAMAR, K. (1999). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I**. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZDİRENÇ, M., ÖZCAN, A., AKIN, F. ve GELECEK, N. (2005). Physical Fitness in Rural Children Compared with Urban Children in Turkey. **Pediatrics International**, 47, 26-31.
- ÖZER, D. S. ve ÖZER, M. K. (2001). **Çocuklarda Motor Gelişim**. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZKALP, E., ARICI, H., BAYRAKTAR, R., AYDIN, O., ERKAL, B. ve UZUNÖZ, A. (2002). **Davranış Bilimlerine Giriş**. E. Özkalp (Editör). (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1355.
- ÖZTÜRK, F. (1998). **Toplumsal Boyutlarıyla Spor**. Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- ÖZYÜREK, M. (2006). **Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi**. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- PALA, K., AYTEKİN, N. ve AYTEKİN, H. (2003). Gemlik Bölgesi'nde 6-12 Yaş Çocuklarda Aşırı Kiloluluk ve Şişmanlık Prevalansı. **Sürekli Tıp Eğitim Dergisi**, 12 (12), 448-450.
- PALIVEC, D. K. (2005). **The Work of Award-Winning Elementary Physical Education Teachers: A Multiple Case Study**. Ph.D. Thesis. Minnesota University.
- PANGRAZI, R. P. and HASTAD, D. N. (1989). **Fitness in the Elementary Schools**. (Second Edition). AAHPERD Publications. Reston, VA.

- PANGRAZI, R. P. (2003). Physical Education K-12: "All for One and One for All." **Quest**, 55, 105-117.
- PARKS, M. A. (2003). **Collective efficacy: A Framework for Understanding Classroom Teachers' Perceptions of Integrating Physical Activity**. Ph.D. Thesis. Louisiana State University.
- PARLAK, A ve ÇETİNKAYA, Ş. (2007). Çocuklarda Obezitenin Oluşumunu Etkileyen Faktörler. **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 2 (5), 24-35.
- PATE, R. R., BARANOWSKI, T., DOWDA, M. and TROST, S. G. (1996). Tracking of Physical Activity in Young Children. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, 28 (1), 92-96.
- PATTERSON, P. and FAUCETTE, N. (1990). Children's Attitudes Toward Physical Activity in Classes Taught by Specialist Versus Nonspecialist Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 9 (4), 324-331.
- PEHLİVAN, Z. (2001). **İlköğretimde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme**. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu (21-23 Aralık). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, 115-120.
- PEHLİVAN, Z., DÖNMEZ, B. ve YAŞAT, H. (2003). **Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri**. Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi. Ankara: Sim Matbaacılık, 80-87.
- PEPE, O. (2006). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- PETTIFOR, B. (1999). **Physical Education Methods for Classroom Teachers**. USA: Human Kinetics. Champaign, IL.
- PUNCH, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş**. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- QUAY, J. and PETERS, J. (2008). Skills, Strategies, Sport, and Social Responsibility: Reconnecting Physical Education. **Journal of Curriculum Studies**, 40 (5), 601-626.
- ROTH, J. F. (2005). **The Role of Teachers' Self-efficacy in Increasing Children's Physical Activity**. Ph.D. Thesis. Louisiana State University.

- RYAN, S., FLEMING, D. and MAINA, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward Their Physical Education Teachers and Classes. **Physical Educator**, **60** (2), 28-43.
- SAKALLI, N. (2001). **Sosyal Etkiler**. (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- SALLIS, J. F., MCKENZIE, T. L., ALCARAZ, J. E., KOLODY, B., FAUCETTE, N. and HOVELL, M. F. (1997). The Effects of a 2-Year Physical Education Program (SPARK) on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students. **American Journal of Public Health**, **87** (8), 1328-1334.
- SALLIS, J. F., CONWAY, T. L., PROCHASKA, J. J., MCKENZIE, T. L., MARSHALL, S. J. and BROWN, M. (2001). The Association of School Environments with Youth Physical Activity. **American Journal of Public Health**, **91** (4), 618-620.
- SEDA, S. T. (1974). **Professional Preparation Guidelines in Physical Education for Classroom Teachers in the Elementary Schools of Puerto Rico**. Ph.D. Thesis. The Florida State University.
- SEIDU, S. (2008). Determinants of Preservice Classroom Teachers' Intentions to Integrate Movement and Academic Concepts. **Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance**, **18**, 10-23.
- SELİM SIRRI. (1932). **Beden Terbiyesi Oyun-Cimnastik-Spor**. İstanbul: Devlet Matbaası.
- SELİM SIRRI. (1931). Çocuk Nedir? **Terbiye**, **VII** (32), 1-4.
- SELİM SIRRI. (1930). Çocuk Oyunları. **Terbiye**, **IV** (21), 308-311.
- SEVİM, Y. (1997). **Antrenman Bilgisi**. Ankara: Tutibay Ltd. Şti.
- SIEDENTOP, D. (2004). **Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport**. (5th Edition). Newyork, USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- SMITH, M. B. (1968). Attitude Change. **International Encyclopedia of the Social Sciences**. Crowell Collier and Mac Millan. 458-467. Aktaran: Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- SMITH, J., CLUPHF, D. and O'CONNOR, J. (2001). Homework in Elementary Physical Education: A Pilot Study. **Perceptual Motor Skills**, **92** (1), 133-136.
- STELZER, J., ERNEST, J. M., FENSTER, M. J. and LANGFORD, G. (2004). Attitudes Toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. **College Student Journal**, **38** (2), 602-611.

- SUBRAMANIAM, P. R. and SILVERMAN, S. (2000). Validation of Scores From an Instrument Assessing Student Attitude Toward Physical Education. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, 4 (1), 29-43.
- SUBRAMANIAM, P. R. and SILVERMAN, S. (2007). Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education. **Teaching and Teacher Education**, 23 (5), 602-611.
- SUMMERFIELD, L. M. (1998). Promoting Physical Activity and Exercise Among Children. **ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC**.
- SÜMBÜLOĞLU, V. ve SÜMBÜLOĞLU, K. (2000). **Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri**. (3. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım San. Tic. Aktaran: Erkuş, A. (2005). Bilimsel Araştırma Sarmalı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ŞERİF, M. ve ŞERİF, C. W. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş II**. (Çev. M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- ŞİMŞEK, F., ULUKOL, B., BERBEROĞLU, M., GÜLNAR, S. B., ADIYAMAN, P. ve ÖCAL, G. (2005). Ankara'da Bir İlköğretim Okulu ve Lisede Obezite Sıklığı. **Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası**, 58, 163-166.
- ŞİRİN, E. F. ve BOZKURT, İ. (2005). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi İle İlgili Tutum Ve Uygulamaları**. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. Bursa: Burfaş Ofset Tesisleri, 96-102.
- ŞİRİNKAN, A., ŞİRİNKAN, S., ÇALIŞKAN, E. ve KALDIRIMCI, M. (2006). İlköğretim I. Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor İhtiyacını Karşılatabilme Düzeyleri (Erzurum İli Örneği). **Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 8 (4), 10-19.
- ŞİŞKO, M. ve DEMİRHAN, G. (2002). İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 205-210.
- TAMER, K. (1987). **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- TAPPE, M. K. and BURGESSON, C. R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for Physically Active Lifestyles. **Journal of Teaching in Physical Education**, 23, 281-299.

- TAVŞANCIL, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TAVŞANCIL, E. ve ASLAN, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TAYLOR, S. E., PEPLAU, L. A. ve D. O. SEARS. (2007). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. A. Dönmez). (1. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- TEKARSLAN, E., BAYSAL, C., ŞENCAN, H. ve KILINÇ, T. (1989). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- TEKİN, M. ve ÖZMUTLU, İ. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Eğitsel Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 34-38.
- TEZBAŞARAN, A. A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- THOMAS, R. J., LEE, M. A. and THOMAS, T. K. (1988). **Physical Education for Children**. USA: Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, IL.
- THOMPSON, T. (2000). P.E. and the “Normal” American Child. **Clearing House**, 73 (4), 189.
- THURSTONE, L. L. (1967). Attitudes Can Be Measured. **Readings in Attitude Theory and Measurement**. (Ed. Martin Fishbein). New York: John Wiley & Sons, Inc. 77-89. Aktaran: Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOLAN, B., İSEN, G. ve BATMAZ, V. (1985). **Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji I**. Ankara: Teori Yayınları.
- TOMIK, R. (2008). Students’ Membership in School Sports Clubs and Their Attitudes Towards Physical Education and Sport in Various Types of Schools. **Human Movement**, 9 (2), 142-149.
- TOPKAYA, İ., SERBES, Ş. ve YÜRET, E. (2004). **İlköğretim Dönemi Çocuklarının Kişilik Gelişiminde Beden Eğitimi Spor Etkinliklerinin Rolü ve Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri**. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. H. Atılgan ve İ. Çınar (Editör). Malatya: Pegem A Yayıncılık, 517.

- TORTOP, Y. (2005). **Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ve Eğitsel Oyun Uygulamaları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- TRUDEAU, F. and SHEPHARD, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. **Sports Medicine**, **35** (2), 89-105.
- TSANGARIDOU, N. (2002). Enacted Pedagogical Content Knowledge in Physical Education: A Case Study of a Prospective Classroom Teacher. **European Physical Education Review**, **8** (1), 21-36.
- TSANGARIDOU, N. (2004). Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, (24), 24-50.
- TURGUT, M. F. ve BAYKUL, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ULUKOL, B. (2006). Okulda Çocuk ve Spor. **Çocuk Sporcu Sağlığı**. Ankara.
- VAIL, K. (2006). Is Physical Fitness Raising Grades. **Education Digest**, **71** (8), 13-19.
- VALENTINI, N. and RUDISILL, M. (2004). Motivational Climate, Motor-Skilled Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, **23**, 216-234.
- VAN WIEREN, G. L. (1973). **A Comparison of Elementary Physical Education Programs Instructed by Classroom Teachers and Programs Instructed by Classroom Teachers Consulting with Physical Education Teachers**. Ph.D. Thesis. Brigham Young University.
- XIANG, P., LOWY, S. and MCBRIDE, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. **Journal of Teaching in Physical Education**, (21), 145-161.
- WANG, C. K., LIM, B. S., APLIN, N. G., CHIA, Y. H. M., MCNEILL, M. and TAN, W. K. (2008). Students' Attitudes and Perceived Purposes of Physical Education in Singapore: Perspectives from a 2x2 Achievement Goal Framework. **European Physical Education Review**, **14** (1), 51-70.
- WEISS, M. R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. **President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest**, **3** (11), 1-8.
- WEISS, D. H. (1993). **Problem Çözümünde Yaratıcılık**. (Çev. D. Şahiner). (1. Baskı). İstanbul: Rota Yayıncılık.

- YAYLACI, F. (1998). **İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- YILDIRIM, A. (2006). **Sivas İlinde Farklı Eğitim Düzeyindeki Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Saptanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- YILDIRIM, A ve ŞİMŞEK, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenleriyle Yapılan Bir Görüşme. Ankara.
- YÖK. (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara.
- YÖK. (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÜKSEL, A. H. (2005). **İkna ve Konuşma**. A. A. Bir (Editör). (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1629.
- ZAHNER, L., PUDER, J. J., ROTH, R., SCHMID, M., GULDIMANN, R., PÜHSE, U., KNÖPFLI, M., BRAUN-FAHRLÄNDER, C., MARTI, B. and KRIEMLER, S. (2006). A School-Based Physical Activity Program to Improve Health and Fitness in Children Aged 6-13 Years ("Kinder-Sportstudie KISS"): Study Design of a Randomized Controlled Trial. **BMC Public Health**, 6:147, 1-12.
- ZAVACKY, F. (2004). Building Self-Efficacy: Jump On! **Teaching Elementary Physical Education**, 31.
- ZAICHKOWSKY, L. D. (1995). Physical, Motor, and Fitness Development in Children and Adolescents. **Journal of Education**, 177 (2), 55-79.

EKLER**Sayfa**

Ek-1. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı	203
Ek-2. Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	204
Ek-3. Türkiye İstatistik Kurumu'ndan Ankara İli'ndeki İlçelerin Mahalle Bazında Sosyo-Ekonomik Özelliklerini Gösteren İstek Yazısı.....	205
Ek-4. Türkiye İstatistik Kurumu'ndan Alınan Ankara İli'ndeki İlçelerin Mahalle Bazında Sosyo-Ekonomik Özelliklerini Gösteren Yazı	206
Ek-5. Ankara İli'nin Sekiz Merkez İlçesinde Ölçek Uygulanan ve Görüşme Yapılan İlköğretim Okullarının Gelişmişlik Düzeylerine Göre Adları	207
Ek-6. Tutum Ölçeği Açık Uçlu Soru Formu.....	208
Ek-7. Problem Ölçeği Açık Uçlu Soru Formu.....	209
Ek-8. Kişisel Bilgi Formu	210
Ek-9. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	211
Ek-10. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği	212
Ek-11. Görüşme Formu	213
Ek-12. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Yüzdelik Değerleri.....	214
Ek-13. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği Yüzdelik Değerleri.....	215
Ek-14. Sınıf Öğretmenleriyle Yapılan Görüşme Kayıtlarının Kodlamasına Örnek	216
Ek-15. Görüşme Formu Sorularına Verilen Cevapların Oluşturduğu Nitel Veri Seti	217

Ek-1: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 /2508
KONU : İzin

A N K A R A
29.03.2007

ANKARA VALİLİĞİ
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi Özer YILDIZ, Prof. Dr. Özbay GÜVEN'in danışmanlığında yürüttüğü **“Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler”** konulu tezi ile ilgili olarak Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle İlçelerinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında anket uygulamak istemektedir.

Kendilerine müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. Necdet HAYTA
Enstitü Müdürü

EKLER:
1-Dilekçe
2-Tez önerisi
3-Anket

Ek-2: Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme

SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/402

KONU : Araştırma İzni (Özer YILDIZ)

26.04/2007

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29.03.2007 tarih ve 2508 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Özer YILDIZ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler" konulu tezi ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (3 Sayfa, 54 sorudan oluşan) anketin gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat Bey BALTA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25.04/2007
Mehmet H. DÖĞÜ
Vali Yardımcısı

EKLER :

EK-1 : Anket Formu (3 Sayfa)

EK-2 : Okul Listesi (2 Sayfa)

Ek-3: Türkiye İstatistik Kurumu'ndan Ankara İli'ndeki İlçelerin Mahalle Bazında Sosyo-Ekonomik Özelliklerini Gösteren İstek Yazısı

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**

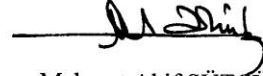
27.02.2007*001837

Sayı : B.08.TTK.0.01.01.02
Konu : Sosyo ekonomik düzey verileri

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU BAŞKANLIĞINA
Necatibey Cad. No:114 Bakanlıklar/ANKARA

Başkanlığımız bünyesinde yürütülen öğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarında kullanılmak üzere Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Mamak, Yenimahalle ilçelerinin mahalle bazında sosyo ekonomik düzeylerini gösteren verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Konu ile ilgili verilerin tarafımıza gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet Akif SÜTCÜ
Bakan a.
Eğitim-Öğretim ve Program Dairesi Başkan V.

EĞİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : (0312) 212 65 30-(10 Hat)
Fax : (0312) 213 39 62

e-posta : ttkb@meb.gov.tr
İnternet Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr>
Teknikokullar 06330 ANKARA

Ek-4: Türkiye İstatistik Kurumu'ndan Alınan Ankara İli'ndeki İlçelerin Mahalle Bazında Sosyo-Ekonomik Özelliklerini Gösteren Yazı

26-MAR-2007 09:06 FROM TUİK BİLGİ DAĞITIM SUB.

TO 2133962

P.01

**T.C.
BAŞBAKANLIK
Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı**

Sayı : B.02.1.TÜİ.0.78.01.01-622.02-2070

08. / 03 / 2007

Konu : 15B22F-İstatistiki bilgi talebi

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)**

İlgi : 27.02.2007 tarih ve B.08. TTK.0.01.01.02/001837 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Başkanlığınız bünyesinde yürütülen öğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarında kullanılmak üzere Ankara ili seçilmiş ilçelerine ait mahalle bazında sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin bilgiler istenmektedir.

Bu kapsamda hazırlanmış olan 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre Ankara ili, Atındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Mamak ve Yenimahalle ilçelerine ait nüfusun sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin bilgiler manyetik ortamda excel (xls) dosyası formatında ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.


Musa YILMAZ
Başkan a.
Başkan Yardımcısı

EK : 773 KB bilgi

NOT : Bilgiler rtkb@meb.gov.tr adresine gönderilmiştir.

Necatibey Cad. 114 06100 Yücetepe/Çankaya-ANKARA
Tel : 0 312 410 0 410 (Santral)
Faks: 0 312 425 33 87 – 0 312 418 11 82
Elektronik Ağ : www.tuik.gov.tr

İlgili Birim : Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu
Tel : 0 312 410 02 13, 0 312 410 02 15
Faks : 0 312 417 04 32
E-posta: bilgi@tuik.gov.tr

Dosya

TOTAL P.01

Ek-5: Ankara İli'nin Sekiz Merkez İlçesinde Ölçek Uygulanan ve Görüşme Yapılan* İlköğretim Okullarının Gelişmişlik Düzeylerine Göre Adları

Gelişmemiş Okulların Adları

<i>Altındağ</i>	
1	Abdullah Tokur İO
2	Kaşgarlı Mahmut İO
3	Hüseyin Güllü Ceylan İO
4	İhsan Sungu İO
5	Kutalmışbey İO
6	Gülpınar İO
7	24 Kasım İO
<i>Etimesgut</i>	
8	Layika Akbilek İO
9	Kadri Suyabakan İO
<i>Keçiören</i>	
10	İbrahim Akoğlu İO
<i>Mamak</i>	
11	Hamdi Bulgurlu İO
12	Cengizhan İO
13	Rotary Yeşiltepe İO
14	Kazım Orbay İO
15	Batuhan İO
16	*Şair Nedim İO
17	Gazeteci Hasan Tahsin İO
<i>Yenimahalle</i>	
18	Şükufe Nihal İO
19	Şentepe İO

Orta Gelişmiş Okulların Adları

<i>Altındağ</i>	
20	Hacıbayram İO
21	Halim Şaşmaz İO
22	Atatürk İO
<i>Çankaya</i>	
23	Türk-İş Blokları İO
24	Ahmet Barındırır İO
25	Metin Oktay İO
<i>Gölbaşı</i>	
26	İnönü İO
27	Baldudak İO
<i>Keçiören</i>	
28	Tarhuncu Ahmet Paşa İO
29	Osman Hamdibey İO
30	Çizmeci İO
31	Hüseyin Güllüoğlu İO
32	*Melek Özen İO
33	23 Nisan İO
<i>Mamak</i>	
34	Kuvay-i Milliye İO
35	Açıkalın İO
36	Türkoğlu İO
<i>Yenimahalle</i>	
37	Şehit Öğretmen Mehmet Ali Durak İO

Gelişmiş Okulların Adları

<i>Çankaya</i>		<i>Keçiören</i>	
38	Hamdullah Suphi İO	47	Mecidiye İO
39	Çankaya İO	48	Şenlik İO
40	Bahçelievler Nebahat Keskin İO	49	Hacı Sabancı İO
41	Anıttepe İO	<i>Mamak</i>	
42	Mimar Sinan İO	50	29 Ekim İO
43	*Namık Kemal İO	<i>Sincan</i>	
44	Ulubatlı Hasan İO	51	Cumhuriyet İO
45	Gülen Muharrem Pakoğlu İO	52	100. Yıl İO
46	Kılıçlı Paşa İO	<i>Yenimahalle</i>	
		53	Yunus Emre İO

Ek-6: Tutum Ölçeği Açık Uçlu Soru Formu

Sayın Öğretmen,

Lütfen “Beden Eğitimi Dersi” ile ilgili düşüncelerinizi ve görüşlerinizi içeren bir kompozisyon yazınız. Anket sonuçları, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları” konulu araştırmada kullanılacaktır. Düşüncelerinizi samimi olarak yazmanız araştırmanın objektifliği açısından oldukça önemlidir.

Anketin sonunda elde edilecek olan bilgiler, araştırma amacı dışında kullanılmayacağından ankete isim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özer YILDIZ

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Ek-7: Problem Ölçeği Açık Uçlu Soru Formu

Sayın Öğretmen,

Bugüne kadar yürütmüş veya yürütmekte olduğunuz “Beden Eğitimi Dersi” ile ilgili, sizce önemli bulduğunuz problemleri lütfen yazınız. Anket sonuçları, “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Karşılaştıkları Problemler” konulu araştırmada kullanılacaktır. Düşüncelerinizi samimi olarak yazmanız araştırmanın objektifliği açısından oldukça önemlidir.

Anketin sonunda elde edilecek olan bilgiler, araştırma amacı dışında kullanılmayacağından ankete isim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özer YILDIZ

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

1.
.....
.....
.....
2.
.....
.....
.....
3.
.....
.....
.....
4.
.....
.....

Ek-8: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**Sevgili Öğretmenler,**

Bu ölçek, beden eğitimi dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek ve beden eğitimi dersiyile ilgili problemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki tutumlarınızı ve problemlerinizi belirlemek için kullanılacak, kişisel amaçlar için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Özer YILDIZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

İletişim: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tel: 0312-212 65 30 / 4297 Gsm: 0505 240 50 84 E-posta: oyildiz@meb.gov.tr, oyildiz74@gmail.com

I. BÖLÜM – KİŞİSEL BİLGİ FORMU (Boşlukları doldurunuz/seçenekleri işaretleyiniz ve lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.)

1. Cinsiyetiniz? ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız? ☐ 29 yaş ve altı ☐ 30-39 yaş ☐ 40-49 yaş ☐ 50 yaş ve üstü
3. Medenî durumunuz? ☐ Evli ☐ Bekâr
4. Kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?
☐ 0 1-5 yıl ☐ 0 6-10 yıl ☐ 0 11-15 yıl ☐ 0 16-20 yıl ☐ 0 21 yıl ve üstü
5. Mezun olduğunuz okul?
☐ 0 Öğretmen Okulu ☐ 0 Eğitim Enstitüsü ☐ 0 Eğitim Yüksek Okulu ☐ 0 Eğitim Fakültesi
☐ 0 Diğer Fakülteler (Fen Edebiyat, Ziraat, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler vb)
Lütfen Belirtiniz

6. Öğrenim Durumunuz?

☐ 0 Ön Lisans ☐ 0 Lisans ☐ 0 Yüksek Lisans ☐ 0 Doktora

7. Beden eğitimiyle ilgili herhangi bir sertifika aldınız mı? ☐ 0 Evet ☐ 0 Hayır

8. Haftada kaç kez egzersiz yapıyorsunuz?

☐ 0 Haftada bir kez ☐ 0 Haftada iki kez ☐ 0 Haftada üç kez ve üzeri ☐ 0 Egzersiz yapmıyorum

9. Beden eğitimine yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? ☐ 0 Evet ☐ 0 Hayır

10. Cevabınız evet ise kaç kez hizmet içi eğitim aldığınızı belirtiniz?

Ek-9: II. BÖLÜM – SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ
(Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin altındaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.)

	İfadeler
1	Beden eğitimi dersinde kendimi rahat hissediyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
2	Beden eğitimi dersinde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak faaliyetler düzenliyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
3	Beden eğitimi dersi öğrenciler için önemli bir derstir. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
4	Beden eğitimi dersinin ilköğretim programından kaldırılması gerektiğine inanıyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
5	Beden eğitimi dersi bana çok anlamsız geliyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
6	Beden eğitimi dersi olmasa da olur. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
7	Beden eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli bir ders olduğunu düşünüyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
8	Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
9	Beden eğitimi dersinin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
10	Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimine (bedensel, zihinsel, psiko-sosyal) katkı sağladığına inanıyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
11	Beden eğitimi dersi eğitimin her kademesinde mutlaka olmalıdır. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
12	Beden eğitimi dersini öğrencilere uygun bir ders olarak görmüyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
13	Beden eğitimi dersinde kendimi mutlu hissediyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
14	Beden eğitimi dersine zorunlu olarak girmek hoşuma gitmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
15	Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
16	Beden eğitimi ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
17	Beden eğitimi dersine girmek içimden gelmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
18	Beden eğitimi dersinde kendimi daha özgür hissediyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
19	Beden eğitimi dersi önemsenmesi gereken bir derstir. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
20	Beden eğitimi ders saatlerinin boşa geçirilmiş zaman olduğunu düşünüyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
21	Beden eğitimi dersini diğer derslerden ayrı tutmuyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
22	Beden eğitimi dersini keyif alarak işliyorum. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
23	Beden eğitimi ders saatlerinde diğer derslere çalışılsa daha iyi olur. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>

Ek-10: III. BÖLÜM – SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ PROBLEM ÖLÇEĞİ (Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin altındaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.)

	İfadeler
1	Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde öğrencilere yüksek not verilmesini istiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
2	Beden eğitimi ders saatleri programa gelişigüzel yerleştiriliyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
3	Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersi ile ilgili yapacakları harcamaları gereksiz görüyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
4	Okul idarecileri, beden eğitimi dersini diğer dersler kadar önemli görmüyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
5	Sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersini yeterli düzeyde uygulayabilecek alan bilgisi verilmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
6	Öğrenciler, beden eğitimi dersine katılmak istemiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
7	Beden eğitimi dersi, spor salonu eksikliğinden gerektiği şekilde işlenemiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
8	Okul idarecileri, beden eğitimi dersinin sınıfta işlenmesini istiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
9	Sınıf öğretmenleri, ilköğretim beden eğitimi dersi programına göre yetiştirilmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
10	Veliler, beden eğitimi dersini önemli bir ders olarak görmüyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
11	Sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlar hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
12	Veliler, beden eğitimi dersinin sadece oyundan ibaret olduğunu düşünüyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
13	Sınıf öğretmenlerinin kıyafeti beden eğitimi dersi için uygun değil. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
14	Beden eğitimi dersi ile ilgili ihtiyaçlar (araç-gereç) okul idaresi tarafından önemsenmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
15	Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
16	Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde sınıf öğretmenlerini diğer derslere yönlendiriyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
17	Beden eğitimi dersi yeterince denetlenmiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
18	Öğrenciler, beden eğitimi dersine karşı çok ilgisiz davranıyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
19	Okulun beden eğitimi dersi için fiziki şartları uygun değil. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
20	Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>
21	Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersine katılmasını istemiyor. <i>O Tamamen Katılıyorum O Katılıyorum O Orta Derecede Katılıyorum O Katılmıyorum O Hiç Katılmıyorum</i>

* Sizce beden eğitimi dersi, ilköğretimin I. kademesinde branş öğretmeni tarafından mı yürütülmeli?

☐ Evet

☐ Hayır

Ek-11: GÖRÜŞME FORMU

1. İlköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Sonda: * İlköğretim I. kademedede beden eğitimi dersi olmalı mı?

* Bu yaş döneminde (6-10) çocuklar için beden eğitimi dersi bir ihtiyaç mı?

2. Bir sınıf öğretmeni olarak beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımlarınız nelerdir?

Sonda: * Beden eğitimi dersini verimli bir şekilde işliyor musunuz?

* Beden eğitimi dersi ile ilgili bilgi ve becerinizi nasıl buluyorsunuz?

3. Gözlemleriniz doğrultusunda Sınıf öğretmenliği yapan meslektaşlarınızın beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarını nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: * Beden eğitimi dersi amacına ulaşıyor mu?

* Sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersini yürütmekten hoşlanıyor mu?

4. Beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştığınız problemler nelerdir?

Sonda: * Mekân, araç-gereç, malzeme açısından ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

* Okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

5. Üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde almış olduğunuz beden eğitimine yönelik eğitim-öğretimi, size sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: * Üniversitelerde aldığınız beden eğitimi ile ilgili dersler bu dersi yürütmenizi nasıl etkilemektedir?

* Sınıf öğretmenliği bölümlerinde beden eğitimi ile ilgili derslere giren öğretim elemanlarının, ilköğretim I. kademedeki çocukların gelişimleriyle ilgili bilgi düzeyleri yeterli midir?

Ek-12: Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Yüzdelik Değerleri

İfadeler	Yüzdelik Değerler (%)				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Beden eğitimi dersinde kendimi rahat hissediyorum.	4,3	13,2	22,8	39,8	19,9
2. Beden eğitimi dersinde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak faaliyetler düzenliyorum	1,8	8,7	30,6	41,7	17,2
3. Beden eğitimi dersi öğrenciler için önemli bir derstir.	-	0,6	3,0	39,9	56,4
4. Beden eğitimi dersinin ilköğretim programından kaldırılması gerektiğine inanıyorum.	73,6	23,1	2,1	0,7	0,5
5. Beden eğitimi dersi bana çok anlamsız geliyor.	70,3	26,3	1,8	1,4	0,1
6. Beden eğitimi dersi olmasa da olur.	69,5	26,8	1,8	1,6	0,2
7. Beden eğitimi dersinin diğer dersler kadar önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	1,3	3,6	7,6	42,3	45,2
8. Beden eğitimi etkinlikleri her zaman ilgimi çekiyor.	1,2	8,8	23,5	42,7	23,8
9. Beden eğitimi dersinin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorum.	31,6	50,0	10,7	6,0	1,7
10. Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gelişimine (fiziksel, zihinsel, psiko-sosyal) katkı sağladığına inanıyorum.	0,6	1,1	2,8	33,8	61,6
11. Beden eğitimi dersi eğitimin her kademesinde mutlaka olmalıdır.	0,4	2,0	6,6	39,5	51,4
12. Beden eğitimi dersini öğrencilere uygun bir ders olarak görmüyorum.	60,7	31,0	2,0	3,7	2,6
13. Beden eğitimi dersinde kendimi mutlu hissediyorum.	1,4	7,9	23,7	45,8	21,1
14. Beden eğitimi dersine zorunlu olarak girmek hoşuma gitmiyor.	15,4	34,8	13,7	25,1	11,0
15. Beden eğitimi dersini diğer derslere göre daha çok seviyorum.	6,4	37,9	33,3	16,0	6,4
16. Beden eğitimi ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.	3,5	40,1	18,9	24,2	13,3
17. Beden eğitimi dersine girmek içimden gelmiyor.	24,8	49,6	14,6	8,6	2,3
18. Beden eğitimi dersinde kendimi daha özgür hissediyorum.	2,6	25,3	25,1	34,6	12,4
19. Beden eğitimi dersi önemsenmesi gereken bir derstir.	0,4	2,4	8,0	53,8	35,4
20. Beden eğitimi ders saatlerinin boşa geçirilmiş zaman olduğunu düşünüyorum.	48,7	43,8	3,5	3,7	0,4
21. Beden eğitimi dersini diğer derslerden ayrı tutmuyorum.	2,1	9,1	17,9	49,2	21,6
22. Beden eğitimi dersini keyif alarak işliyorum.	2,1	13,2	24,6	44,0	16,1
23. Beden eğitimi ders saatlerinde diğer derslere çalışılsa daha iyi olur.	41,1	49,4	5,5	3,4	0,7

Ek-13: Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği Yüzdelik Değerleri

İfadeler	Yüzdelik Değerler (%)				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde öğrencilere yüksek not verilmesini istiyor.	19,2	45,5	12,3	17,3	5,7
2. Beden eğitimi ders saatleri programa gelişigüzel yerleştiriliyor.	7,2	37,6	17,1	28,3	9,9
3. Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersi ile ilgili yapacakları harcamaları gereksiz görüyor	5,5	25,1	21,0	35,7	12,7
4. Okul idarecileri, beden eğitimi dersini diğer dersler kadar önemli görmüyor.	9,9	36,4	20,9	26,5	6,3
5. Sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersini yeterli düzeyde uygulayabilecek alan bilgisi verilmiyor.	1,3	8,1	9,8	49,3	31,5
6. Öğrenciler, beden eğitimi dersine katılmak istemiyor.	55,3	37,0	4,0	2,4	1,3
7. Beden eğitimi dersi, spor salonu eksikliğinden gerektiği şekilde işlenemiyor.	2,0	9,1	8,0	39,1	41,7
8. Okul idarecileri, beden eğitimi dersinin sınıfta işlenmesini istiyor.	25,3	56,5	8,6	7,3	2,2
9. Sınıf öğretmenleri, ilköğretim beden eğitimi dersi programına göre yetiştirilmiyor.	4,0	12,6	15,4	43,7	24,3
10. Veliler, beden eğitimi dersini önemli bir ders olarak görmüyor.	4,4	14,9	15,8	45,3	19,6
11. Sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlar hakkında yeterli düzeyde bilgi verilmiyor.	1,3	6,0	16,1	50,2	26,4
12. Veliler, beden eğitimi dersinin sadece oyundan ibaret olduğunu düşünüyor.	1,9	12,1	17,0	49,3	19,7
13. Sınıf öğretmenlerinin kıyafeti beden eğitimi dersi için uygun değil.	1,5	7,5	7,2	45,7	38,0
12. Beden eğitimi dersi ile ilgili ihtiyaçlar (araç-gereç) okul idaresi tarafından önemsenmiyor.	5,6	25,3	25,0	31,3	12,8
15. Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersinde öğrencileri nasıl değerlendireceğini bilmiyor.	5,6	26,7	23,4	34,6	9,8
16. Okul idarecileri, beden eğitimi dersinde sınıf öğretmenlerini diğer derslere yönlendiriyor.	20,1	55,1	11,3	11,1	2,4
17. Beden eğitimi dersi yeterince denetlenmiyor.	5,5	25,3	21,5	37,4	10,3
18. Öğrenciler, beden eğitimi dersine karşı çok ilgisiz davranıyor.	45,0	42,2	6,9	4,5	1,4
19. Okulun beden eğitimi dersi için fiziki şartları uygun değil.	3,4	13,0	17,8	37,8	28,0
20. Öğrenciler, beden eğitimi dersine önem vermiyor.	36,5	44,2	10,1	7,1	2,1
21. Veliler, çocuklarının beden eğitimi dersine katılmasını istemiyor.	22,3	56,4	12,7	7,5	1,1

Ek-14: Sınıf Öğretmenleriyle Yapılan Görüşme Kayıtlarının Kodlamasına Örnek

Ö6: “Son derece gerekli, <u>sosyal faaliyetler yönünden</u> beden eğitimi, müzik de dâhil olmak üzere bunlar son derece gerekli dersler. Ama daha verimli olabilmesi için bunların ders saatleri arasında değil de, mesela tam gün okul olsa sabahdan diğer dersler öğleden sonra ifade ve beceri dersleri olsa çok daha güzel olur. Hatta ders saatleri de arttırılmalı...<u>Oyun bir ihtiyaç</u> dolayısı ile beden eğitimi dersinde çocuklar temel şeyleri alıyorlar, dolayısı ile oyun bir ihtiyaç olduğundan beden eğitimi de bir ihtiyaçtır... Çocuklar <u>enerjilerini boşaltıp deşarj oluyorlar</u>, birde oyun alanı yok, en güzel oyun alanları yine okul bahçeleri, o yüzden şart.”	BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN ÖNEMİ
	Sosyal faaliyete katılım
	Oyun ihtiyacı
Ö7: “I. kademede çocuklar öncelikle <u>oyun çağındadır</u>. Bu yüzden beden eğitiminin olması gereklidir... Ama bizim şu şartlarda öğrencilerin stresli olması, öğretmenlerin stresli olması, toplumun belki stresli olmasının sebeplerinden bir tanesi de sportif faaliyetlerin yeterince yapılmamasıdır.”	Enerji sarfetme
	Motivasyonu artırma
Ö8: “Bu ders mutlaka gerekli. Çünkü çocukların <u>enerjilerini atmaları</u> gerekiyor. Değişiklik istiyorlar. Sürekli Türkçe idi, matematik idi bayağı bir bun alıyorlar, yani çok gerekli... Zaten çocuklar onu hissettiriyorlar. İhtiyaçları onların...”	Fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişim
Ö11: “I. kademede beden eğitimi dersi ihtiyaçtır. Çünkü çocukların hem <u>fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimlerini</u> sağlayabilmeleri hem de o çağdaki çocuklar çok hareketli olduklarından <u>deşarj olmaları</u>, derse <u>daha motivasyonlu şekilde</u> girebilmeleri için beden eğitimi dersi olmalıdır.”	

Ek-15: Görüşme Formu Sorularına Verilen Cevapların Oluşturduğu

“Nitel Veri Seti”

Görüşme yapılan 12 sınıf öğretmenin Görüşme Formu’nun 1. sorusu olan “İlköğretim I. kademedede beden eğitimi dersinin gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?” ifadesine verdikleri cevaplar:

Ö1: “Bence ilköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersi gerekli, çünkü bunlar oyun çocuğu, altı saat sınıf içerisinde tutmak bunları yorar. En az haftada iki ders beden eğitimi dersi olmalı. Çocuk deşarj olmalı. Yükünü birazda oynayarak, hareket ederek atmalı... Çocuğun bu dersten alacağı beceriler de var. Beden eğitimi dersinde alacağı kazanması gereken beceriler de var. Beden eğitimi dersi tam amacına uygun yapılırsa, çocuk ondan da pek çok şeyler alabilir. Örneğin, bugünkü sporcuların pek çoğu kendisini ilkokulda göstermiştir...”

Ö2: “Beden eğitimi dersi olmadan çocuk enerjisini tüketemiyor. Çok hareketli, oturtamıyorsun yerine. Hele birinci sınıfta, ikinci sınıfta mutlaka oyuna ihtiyacı var çocuğun. Hem de öyle bir ders olarak düşünmemek lazım, iki ders olarak. Çocuğun her gün bir dersi mutlaka bir, iki, üç’te beden eğitimi olmalı, kesinlikle bir ders yapması lazım, enerjisini boşaltması gerekiyor.”

Ö3: “...Mesleğimin ilk yıllarında beden eğitiminde hiç zorluk çekmedim. Çünkü çocuklar okula beden eğitimi dersine oynayarak doyum içinde geliyorlardı. Bedeni amacına uygun hedeflediğimiz şekilde işleyebiliyorduk. Ama büyükşehirlere geldikçe beden eğitimi dersini işlemek, yapmak çok zorlaştı. Neden zorlaştı? Şimdi çocuklar bir defa enerjilerini harcayamıyorlardı. Beden eğitimi tabii ki bir enerji harcama, boşalma dersi ama eğitimi şeklinde boşaltacaktık bu enerjisini. Hele bu okula geldikten sonra çocukların apartman çocuğu oluşu beden eğitimi derslerinde öğretmenleri tamamen zorladı. Ve biz beden eğitimi dersini amacına uygun işleyemedik. Çocuk beden eğitimine çıktığı zaman hemen top elinde öğretmenim biz maç yapalım mı? 40 yıl önce ben kısa mesafe hareketleri yaptırıyordum. Kasadan çocuk atlıyordu. Burada top elinde futbol maçı beden eğitimi demek, öğrencilerin futbol oynama sahası yani beden eğitimi dersinden çıktı. Hele şu son 20 yıldır beden eğitimi değil de, çocuğun futbol merakını giderme. Kızlarda öyle. Biz amacına uygun ders işleyemedik... Beden eğitimi

dersi muhakkak olmalı. İki saat yetmiyor. Şimdi ne yapmalı? Mademki çocuklar apartman çocuğu biz bahçelerde bütün enerjimizi harcıyorduk beden eğitiminde, hakikaten beden eğitimini bütün beden hareketlerini yaparak işliyorduk. Mademki, çocuklar oyun oynayamıyorlar, o zaman ders sayısını arttırmakta yarar var, daha fazla yapmak gerek.”

Ö4: “Beden eğitimi dersi çok gerekli bir ders. Hele ki birinci kademedede. Şöyle, çocuğun oyun saatini kolaylaştıran ve çocuğun beden, zihnen ve duygusal gelişmesine yarayışlı olan ama yapılırsa gerekli bir ders... Yani yapısına uygun olarak, müfredata uygun olarak yapılırsa, salon olursa, öğretmen beden eğitimi dersini güzel işlerse yararlı olur.”

Ö5: “Bence olmalı çünkü sadece matematik işte Türkçe ya da sosyal dersleriyle çocuk günü tamamlayamaz, onun bir deşarj olması lazım, bir fiziksel boşaltım yapması lazım. O yüzden beden eğitiminin olması gerektiğine inanıyorum... Bence birden üçe kadar olan kısımda beden eğitimi ders süresi daha fazla olmalı, en azından bir saat daha fazla olabilir. Yani arttırılabilir... Çocukların zaten en çok sevdiği ders yani her ne kadar öğretmenler için revaçta olan dersler farklıda olsa hani biz genelde oradan buradan çalar çırpır işte matematik yaparız, sosyal yaparız ya da işte fen yaparız. Sınıfın eksiği neyse onu tamamlamaya çalışırız. Oysa ki çocukların ödün vermek istemedikleri derslerin başında beden eğitimi geliyor.”

Ö6: “Son derece gerekli, sosyal faaliyetler yönünden beden eğitimi, müzik de dâhil olmak üzere bunlar son derece gerekli dersler. Ama daha verimli olabilmesi için bunların ders saatleri arasında değil de, mesela tam gün okul olsa sabahdan diğer dersler öğleden sonra ifade ve beceri dersleri olsa çok daha güzel olur. Hatta ders saatleri de arttırılmalı... Oyun bir ihtiyaç dolayısı ile beden eğitimi dersinde çocuklar temel şeyleri alıyorlar, dolayısı ile oyun bir ihtiyaç olduğundan beden eğitimi de bir ihtiyaçtır... Çocuklar enerjilerini boşaltıp deşarj oluyorlar, birde oyun alanı yok, en güzel oyun alanları yine okul bahçeleri, o yüzden şart.”

Ö7: “I. kademedede çocuklar öncelikle oyun çağındadır. Bu yüzden beden eğitiminin olması gereklidir... Ama bizim şu şartlarda öğrencilerin stresli olması, öğretmenlerin

stresli olması, toplumun belki stresli olmasının sebeplerinden bir tanesi de sportif faaliyetlerin yeterince yapılmamasıdır.”

Ö8: “Bu ders mutlaka gerekli. Çünkü çocukların enerjilerini atmaları gerekiyor. Değişiklik istiyorlar. Sürekli Türkçe idi, matematik idi bayağı bir bunalıyorlar, yani çok gerekli... Zaten çocuklar onu hissettiriyorlar. İhtiyaçları onların...”

Ö9: “...Beden eğitimi dersi gereklidir diyorum. Yalnız beden eğitimi adı altında değil beden eğitimi ve oyun öğretimi şeklinde ifadelendirilmeli, yani sadece bedensel gelişim sağlayan bir ders olarak algılanmasını önlemek için hani beden eğitimi dersi gerekli mi dersiniz, sadece beden eğitimi olarak hayır içine oyun öğretimini de katarsanız evet derim. Oyun yoluyla beden eğitiminde bedensel gelişimlerine katkı sağlıyoruz ama uygulamada beden eğitimi deyince oyun öğretimiyle bedensel gelişimlerine katkı sağlamak değil, kültür-fizik hareketleri ağırlıklı olarak uygulanmış. Yani oyun öğretimi ikinci planda kalıyor... Çocukta oyun hayatın kendisidir yani yansıması falan da değildir. Çocuk için oyun hayatın kendisi olduğuna göre yani buradan hareketle çocukta ki etkisini düşünmek lazım. Yani bu şekilde eğlendirici niteliğinden daha çok çocuğa oyunun hayatı öğretmesine, sosyal ilişkilerini geliştirmesine, zihinsel, bedensel, duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunmasına neden olmalı oyun. Boş zamanları değerlendirdiğimiz, eğlendirdiğimiz, birazda bizim dinlendiğimiz ders olarak düşünmüyorum. Yani böyle düşünülmediği zaman ancak oyun anlamını bulur...”

Ö10: “I. kademedede özellikle bir, iki, üçüncü sınıflarda beden eğitimi dersi şöyle gerekli; çocuklar çok hareketli oldukları için biz onları iki tane sıraya tıkıyoruz aynı şekilde sınıfa ve okula, taş binaların arasına tıklı kalıyorlar ve enerjilerini boşaltacak bir zaman gerekiyor çocuklar için. Bunun için beden eğitimi dersi çok gerekli. Mesela bazen ben öğretmen olarak beden eğitimi dersi yapmadığım haftalarda diyeyim çünkü haftada iki saat beden eğitimi dersimiz var, zorunlu olarak bazen müfredatı yetiştiremediğimiz zaman beden eğitimi dersinden bir sınıf öğretmeni olarak ben de kullandım. Beden eğitimi dersini yapmadığım haftalarda öğrencilerde gözlemlediğim aşırı derecede hırçın davrandıkları, enerjiyi boşaltamadıkları için teneffüslerde falan birbirleriyle anlaşmazlıkların, olayların daha çok çıktığı, sınıfa giriş ve çıkışların daha da düzensizleştiğini fark ettim. Ama beden eğitimi dersinin gerçekten hani derse girip

şöyle algılamak değil çocukların eline top verip hadi siz oyun oynayın şeklinde değil de o derste gerçekten yapılması gereken varsa kültür-fizik hareketleri ne yapacaksanız aynen ciddi bir şekilde, esnetmeden ciddi bir şekilde yaptığım haftalarda çocukların daha disiplinli, sınıfa giriş çıkışlarında daha düzenli olduklarını, birbirleriyle ilişkilerinin bile etkilendiğini fark ettim...”

Ö11: *“I. kademedede beden eğitimi dersi ihtiyaçtır. Çünkü çocukların hem fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimlerini sağlayabilmeleri hem de o çağıdaki çocuklar çok hareketli olduklarından deşarj olmaları, derse daha motivasyonlu şekilde girebilmeleri için beden eğitimi dersi olmalıdır.”*

Ö12: *“Her ders olduğu gibi beden eğitiminin de gerekliliği var. Fakat biz genelde biraz daha zihinsel süreçlere önem verdiğimizden beden eğitimi dersi ikinci planda tutuluyor. Ya da müzik, resim gibi dersler daha doğrusu yetenek, beceri dersleri daha fazla ikinci planda tutuluyor. Belki bu birazda şey veli ve ailelerin tutumundan kaynaklanıyor. Çünkü işte benim öğrencim yahut benim çocuğum mühendis olsun, avukat olsun gibi düşünceleri var. Ancak hiçbir aileden sorduğumuzda benim çocuğum iyi bir ressam olsun, iyi bir voleybolcu olsun, iyi bir basketbolcu olsun şeklinde bir yorum duyamıyoruz... Gelişim öyle bir şey ki psikomotor, zihinsel ve duyuşsal gelişim birbiri ile iç içe, biz sporu ter atma, top olarak düşünüyoruz ama çok güzel oyunlar var. Bu oyunlar çocukların hem fiziksel hem zihinsel hem de duyuşsal gelişimini sağlıyor. Grup çalışmaları yapıyor, çocuk orada paylaşımı öğreniyor, sosyal etkileşim içerisinde oluyor, fiziksel anlamda çocuğun gelişimi sağlanıyor, zihinsel anlamda karşılaştığı problemleri çözüyor. Buda ister istemez çocukta gelişimi sağlıyor ama bunu biz çok farklı anlıyoruz. Bizim için beden eğitimi boş bir işmiş gibi, boş zamanda yapılacak bir şeymiş gibi düşünüyoruz. Oysa hayatın her alanında yapılacak bir çalışma, çocuğa çok fazla, tek yönlü bir kazanım değil birden çok kazanım sağlayan bir çalışma.”*

Görüşme yapılan 12 sınıf öğretmeninin Görüşme Formu’nun 2. sorusu olan “Bir sınıf öğretmeni olarak beden eğitimi dersini yürütmekle ilgili yaklaşımlarınız nelerdir?” ifadesine verdikleri cevaplar:

Ö1: “Yürütmeye çalışıyorum. Şöyle beden eğitimi dersini yapıyorum kesinlikle... 29 yılın verdiği tecrübeyle, yeterli olduğumu düşünüyorum. Ama bunun yanında farklı şeylerde geliştirilebilir.”

Ö2: “Biz tabii ki bütün çocukların seviyelerini, durumlarını, davranışlarını bildiğimiz için kolay yönetiyoruz. En azından paylaşmayı sağlıyoruz. Sınıfta pasif olan çocukları oyuna sokarak daha aktif olmalarını sağlıyoruz. Ya da küskün dargın olan çocukların aralarındaki bağı kurmaya çalışıyoruz ve oyunlarda toplu oyunlar oynamalarını istiyoruz. Toplu oyunlarla çocuklar birbirlerine daha çok yaklaşıyorlar, daha çok şey paylaşıyorlar, daha sevilen bir ders oluyor beden eğitimi... Beden eğitiminde bilgi ve beceri açısından ben yetersizim, açık söyleyebilirim. Çünkü biz beden eğitimi dersiyse ilgili bir eğitim almadık. Biz sadece yani çocukluğumuzdan gördüğümüz, kitaplardan, dergilerden, okuduğumuz kaynaklardan öğrendiklerimizi çocuklara geçiriyoruz. Kendi oynadığımız oyunları öğretiyoruz ki onlarda paylaşmayı öğrensinler diye.”

Ö3: “Yürütemiyoruz ki. Yani kendi yaptığın planı beden eğitimi dersinde uygulayamıyorsun. Kâğıt üzerinde kalıyor, işlenmiyor. Ve bunu şimdi branş öğretmenleri dahi işlemiyor. Plan, düzenli şeylerde var ama o planı uygulamak yok... Branş öğretmeni de aynı, bu beden eğitimi dersi değil. Bu boş bir dersi değerlendirmeye yani oyun oynama işte. Ver çocuğa top peşinde koşsun... Ben yeterli donanım ile çıktım ama elimdeki malzeme benim o işi yaptırmamı engelliyor, onlar başka yöne çekiyorlar. Zorlandım, yapamıyoruz dediler. Beden hareketleri, koşu, atlama bu çok komik. Ne yapacağız? Futbol oynayacağız. Beden eğitimi öğretmenleri görevlerini yapmıyorlar. Bu Türkiye genelinde böyle. Evet, Türkiye genelinde böyle, yapılmıyor. En başarısız derslerden de biri beden eğitimi. Evet, en başarısız.”

Ö4: “Bir beden eğitimi öğretmeni olsa daha faydalı olur. Verimli işleyemiyorum. Şöyle işleyemiyorum. Okulumun salonu yok. Kış aylarında içerideyiz. Ancak beden eğitimi derslerini sınıf içi oyunlarla veya başka dersleri yaparak geçiriyoruz.”

Ö5: “...Açık söylemek gerekirse her beden eğitimi dersinde beden eğitimi dersi yapılmıyor. Bu sadece kendi adıma değil genel olarak konuştuğumda çalıştığım her okulda, her ortamda bu böyle oluyor. İşte resim dersidir, müzik dersidir, beden eğitimi

dersidir. Her zaman maalesef alınabilen dersler içerisinde oluyor. Ama branş öğretmenini girdiği zaman böyle bir şansınız olmuyor. Eliniz mahkûm o dersi vermek zorundasınız. İşte atıyorum iki saatin bir saatini hadi çocuklar matematikten şu eksikimiz bunu tamamlayalım çocukların yüzü anında hemen ekşiyor, kötü oluyor yani öyle bir talepte bulunduğunuz zaman ama branş öğretmenini bunu üstlendiği zaman böyle bir talepte bulunmanız otomatikman ortadan kalkıyor. Birde sınıf öğretmenleri maalesef beden eğitimi dersini hakkıyla yürütemiyor...Çocukları dışarı çıkarıyorsunuz ama bunda müfredatın etkisi var. Yani okulun bünyesi, fiziki koşulları, araç gereçleri, materyalleri hiçte uygun olmadığı halde beden eğitimi programını bir inceleyin yaptırılmayacak o kadar çok konular ve temalar var ki mesela voleybol, mesela hentbol, mesela jimnastik hareketleri ki bizim okulumuz şimdi donanımlı okulların başında geliyor. Fiziki mekânı uygun... Hiçbir arkadaşımız daha çocuklarını alıpta basketbol, voleybol ya da hentbol yaptırmadı ya da yaptıramadı. Bu gerek araç gereçlerin yetersizliğinden gerekse öğretmenin yetersizliğinden, gerekli bilgiye sahip olmamasından diyeyim, sınıfların kalabalık olmasından diyeyim, yani birçok etken bir araya geldiği zaman müfredat işleniyor gözüküyor ama işlenmiyor.”

Ö6: “...Özellikle beceri derslerinde branş öğretmenlerinin olması gerekli çünkü biz evet sınıf öğretmeniyiz ve biz bir plan yapıyoruz, MEB müfredatı doğrultusunda ancak ne kadar başarılı olabiliyoruz? Bence özellikle bu tür derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi çok daha uygun, çok daha yararlı ve verimli, ha bizde yapıyoruz sıraya giriyoruz, düş, şu bu basit bazı temel bilgileri veriyoruz ama beden eğitimi öğretmenlerinin yerini tutamayız... Beden eğitimi derslerinde çocuklar zaten diğer derslerde sınıfta durmaktan sıkıldığı için bahçede oyun oynamak istiyorlar, öğretmende çıkartıyor ne yapıyor, top veriyoruz, top oynamak isteyen öğrencilerimiz onu oynuyor, kimisi voleybol, kimisi futbol, bazıları topsuz oyunlarda oynamak istiyor, onları oynatıyoruz sadece bunu yaptırıyoruz genelde bu şekilde ama eğer branş öğretmenini girerse, biz bu sene 4. sınıf olduğumuz için branş öğretmenimiz giriyor. Bir ders bilgi yönünde ağırlık veriyor, nedir futbol hakkında, voleybol hakkında mesela geçen beden eğitimi öğretmenin dersine girdiğimizde voleybol kuralları hakkında bilgi verdi, ikinci ders çocuklara oyun oynattı ama sonuçta hiç olmazsa bir saat ders verdi...”

Ö7: “...Şimdi sekizinci sınıf alıyor topu çıkıyor, vuruyor tekmeyi, birinci sınıf çocuğuna gülle gibi geliyor. Buna benzer sebeplerden dolayı biz I. kademe çekildik. I.

kademe beden eğitimi derslerini kâğıt üzerinde yapmaya başladı. Uygulamada dışarıda kar var, işte uygulama alanımız yok, sınıf içerisinde oyunlarla geçiştirmeye başladık. Matematik çözdük, başka bir ders çözdük. Bu şekilde de çocukların içinde kaldı enerji. İşlemek istemediğimizden dolayı değil. Şartları, okul binası kibrit kutusu gibi, altyapı dediğimiz zaman bizde yanlış anlaşılıyor. Bunun yanında okulun bahçesinin en az binanın on katı olması gerekiyor... Ben öğretmen okullarından yetişirken öğretmenler herhangi bir üniversite mezunundan alındı. Üniversiteliler bence bunu beceremediler. Kadro verdiler. İşte öğretmenlik dışındaki kişilere geçici performans alıpta işte öğretmen olmaları kiminin doktor veya mühendis, su ürünleri mühendisinin öğretmenlik yapması bence sakıncalıydı. Hâlen de sakıncalı. Ama dediler ki siz yanlış düşünüyorsunuz. İşte evine ekmek parası götürsün bir kişiyi kurtaralım ama 40 kişiyi yakalım diye düşünen olmadı. Ama yanmadı mı yandı. İşte bütün bunlar toplandı toplandı bir günde olmadı. Bir günde de düzelmeyecek... Bize bir beden eğitimi dersini programda veriyorsunuz ama uygulamada bende bileyim ki pazartesi beden eğitimi dersine birinci sınıflar çıksın. Ama dördüncü ders, ama beşinci ders. Bunun yanında herkes bilsin bu ders ortaokul dediğimiz bizim II. kademe veya dört, beş, altı, yedi, sekizinci sınıflar bize o alanı boşaltsınlar. Biz kullanalım. Salı günü ikinci sınıflar, Çarşamba günü öyle bir program yapılsın ve uygulansın. Ama böyle bir şeyimiz yok. Bunun yanında bizde ne yapıyoruz çıkın oynayın..."

Ö8: *"Şimdi aslında biz çocuklara faydalı olamıyoruz gibi geliyor beden eğitimi dersinde. Çünkü biz anlamıyoruz beden eğitimi dersinde onlara yaptırmamız gereken hareketleri. Ancak biz sene içinde olursa onlara oyun oynatabiliyoruz. Ama bir beden eğitimi öğretmeni onun branşı olduğu için donanımlı oluyor, eğitim aldığı için. Biz onlar kadar faydalı olamıyoruz. Bizim için bahçede oynasın, ip atlasın, top oynasın bu yeterli oluyor gibi geliyor ama aslında olmuyor... Bizim mutlaka başka bir yerden öğrenmemiz gerekiyor. Ama bir beden eğitimi öğretmeni olsa üç dört yıl bunun eğitimini alarak okuyor okulda. Çok daha faydalı olabilir. Biz bu konuda yetersiziz, beden eğitimi konusunda. Yapıyoruz ancak mecburiyetten, bize yüklediklerinden... Ben bir sınıf öğretmeni olarak faydalı olduğumuza inanmıyorum."*

Ö9: *"Ben kendimizi yeterli bulmuyorum. Yani kendim içinde söylüyorum. Şunu ifade edeyim benim aldığım ders beden eğitimi oyun öğretimi dersiydi. Bununla yani bu dersle birlikte ben mezun olduğum dönemde en az 100-150 kadar şarkının, konunun,*

sözsüz 150 kadar oyun biliyordum yani öğretilmişti bizlere. Ama bu alana çıkınca, zamanla zamanla alanda bu becerinizi kaybediyorsunuz... Şu an uygulamadaki beden eğitimi dersini göz önüne alarak söylüyorum birkaç amaçla kullanılıyor. Dersin kendi amacı sapıyor. Yani kendi amacı belki üçüncü, dördüncü, beşinci sırada yer alıyor. Nedir bu işte yetiştiremediğimiz temel derslerden kalan konuları yetiştirdiğimiz zaman, öğrencilerin sıkıldığı zaman, işte çıkın dışarıda oynayın dediğimiz zaman, sonra kendimizin işte öğretmenin bunaldığı zaman, çıkın dışarı da bir top oynayın, kızlara da mendil kapmaca oynayın dediğimiz ders haline geldi. Onun için sınıf öğretmenleri beden eğitimi dersini amaçlarına uygun işlemliyorlar diyebilirim... Okulda öğrendiklerimiz, okulda öğrendiğimiz oyunlar, beden eğitimi ve oyun öğretimiyle ilgili ilkeler, bilgi birikimi alanda zamanla şey oluyor yani zamanın dışında kalıyor. Bugün çocukların oynadığı oyunlar daha farklı, biz bu zamana uygun oyun geliştiremiyoruz. Öyle olunca bizim öğrendiğimiz 15-20 yıl önceki oyunları da bugünkü çocuklar oynamıyorlar, sevmiyorlar, ilgilerini çekmiyor çünkü yani demin ilk başta da söylediğim gibi oyun çocuğun hayatının kendisi. Biz çocuğun hayatıyla ilgi oyunları öğretmiyoruz. 15-20 yıl önceki oyunları da öğrettiğimiz zaman çocuğun ilgisini çekmiyor ki. Doğal ilgisini çekmemesi de yani bu 15-20 yıl önceki çocukların hayatında bölümlerdi, kesitlerdi. Böyle olunca yani şu anlamda söylüyorum, zamanla uygun hale getiremedik. Öğrencilerin ihtiyacına uygun hale getiremiyoruz beden eğitimi ve oyun öğretimini.”

Ö10: “...Beden eğitimi dersinde çocuklar üniformalarıyla çıkmak zorunda kalıyorlar ama spor kıyafetiyle çıktığı zaman çocuğun o dersteki performansı daha farklı oluyor. Yani derse karşı ilgisi de değişiyor. Ben mesela bunu da denedim öğrencileri belli bir sınıf seviyesinden sonra bir, iki, üçüncü sınıftan sonra eşofmanlarıyla ve spor ayakkabılarıyla derse alıyordum ve o zaman dersi daha bir heyecanlı daha neşeli geçirdiklerini fark ettim. Ama okul kıyafetleriyle ders işlediğim zaman çocuklarda o sanki bahçede gezintiye çıkmış havası uyandırıyordu yani herhangi bir ders ya da disiplin oluşturmuyordu. Tabi bir de beden eğitimi dersinin verimli olarak işlenmesi açısından okulun ortamı çok önemli özellikle okulun imkânları, araç-gereç yetersizliği ayrıca okul idaresinin buna yaklaşımı. Bazen şöyle olabiliyor, siz sürekli her hafta o dersi normal zamanı geldiğinde yaptığınız da idareci hep beden eğitimindesiniz, hep dışarıda çocuklar yaklaşımı da olabiliyor... Benim üniversitedeyken seçmeli dersim beden eğitimiydi. Biraz ilgim vardı, halk oyunlarına falan. Ben yetersiz kaldığımı

düşünüyorum. Çünkü ben özellikle öğretmenlik eğitimi aldığım yıllarda beden eğitimi öğretimi dersine biz üniversite 3. sınıftan itibaren başladık ve çok yoğun bir programdı. İşte basketbol oyun kuralları, voleybol oyun kuralları. Mesela bize öğretilmedi ki bir takım nasıl çalıştırılır, nasıl öğretilir ya da işte nasıl yönlendirilir, öğrencinin beden eğitimiyle ilgili ya da bir spor faaliyetiyle ilgili özel ilgisi varsa siz onu nasıl yönlendirirsiniz, nasıl teşvik edersiniz bunlara yönelik bir şey olmadı. Teorik bilgileri aynen şunu söyleyebilirim ezberletip ezberletip birçok şeyde mesela nasıl jimnastik hareketlerinden oluşan uygulama sınavlarımız vardı. Bu tarz sınavlar birde yazılı sınavlarımız oluyordu. Ama bence başarıya ulaştırmıyor bu yani. Bir de şöyle bir şey var, sınıf öğretmenliğinde de ben mesela bölüm mezunu olmama rağmen bunu söylüyorum çok çeşitlilik var, meslek çeşitliliği çok fazla olduğu için çoğu öğretmenimiz bu dersi işlemiyor.”

Ö11: *“Tabi her zaman verimli bir şekilde işlemek mümkün olmuyor. Okulumuzun şartları da burada çok önemli. Spor salonu çoğu okulda olmuyor. Spor salonu olan okullar için de daha çok ortaokul, bize değil de I. kademeye değil de onlara ayırdıkları için kışın özellikle mesela spor salonu kullanılmıyor. O yüzden daha çok hani sınıf içi etkinliklerle geçirdiğimiz de oluyor beden derslerini, çok verimli şekilde işlediğimizi söyleyemem... Tabi bir beden eğitimi öğretmenine göre çok daha az bir bilgi ve beceriye sahibiz. Sınıf öğretmenliğinde beden eğitimi öğretimi dersimiz vardı. Ama tabi çok yeterli olmadı... Mesela eğitsel oyunları çok çeşitlilikte bildiğimi ifade edemem, söyleyemem yani.”*

Ö12: *“Üniversitede bazı arkadaşlarımız vardı, sırf dersten geçebilmek için beden eğitimi derslerine katılıyorlardı. Bu da tabi ister istemez mezun olduğu zaman, öğretmen olduğu zaman beden eğitimine karşı tutumunun çok iyi olmayacağı anlamına geliyor diye düşünüyorum... Üniversitede birden beşe kadar neler oynatabilirsiniz, öğrencileri nasıl motive edebilirsiniz, bunlarla ilgili çalışmalar yaptık ama uygulamaya geldiğinde, sınıf ortamına geldiğimizde ben mesela birinci sınıf okuttuğumda ya da ikinci sınıfta öğrencilerim olduğunda biraz daha ikinci planda tuttum beden eğitimini çünkü beklenti çok farklı. Yani okul yöneticisinin beklentisi çok farklı, velinin beklentisi farklı. İlk önce o çocuğun okumasını istiyor okuma yazmayı öğrensin, çocuğum sınıflarda başarılı olsun. Beden eğitimini bir şekilde götürür, yapar, eder. Hiç olmazsa yazın biz onu yaz okuluna gönderir ya da bir spor dalında biz onun açığını kapatırız.*

Hep bu düşünce olduğundan yani ilköğretim düzeyinde birden beşe kadar hani nasıl diyeyim çok ağırlığı olmayan bir ders olarak düşünülüyor. Bende tabi elimizden geleni yapıyoruz ama bir beden eğitimi mezunu öğretmen kadar bu işi tam yapma durumumuz yok çünkü aldığımız şey belliydi... Öğretmenin bu alanda biraz kendini geliştirmesi önemli.”

Görüşme yapılan 12 sınıf öğretmenin Görüşme Formu’nun 3. sorusu olan “Gözlemleriniz doğrultusunda sınıf öğretmenliği yapan meslektaşlarınızın beden eğitimi dersini yürütmeleriyle ilgili yaklaşımlarını nasıl değerlendirirsiniz?” ifadesine verdikleri cevaplar:

Ö1: “...Öğretmen arkadaşlarımız beden eğitimi dersini boş bir dersmiş gibi görüyor. “Çık oyna bahçede, kendi aranızda takım kurun” diye geçirtiliyor. Gerçekten de beden eğitimi dersi yapılmalı... Beden eğitimi dersi herkeste beştir. Sınıf geçmeye etkisinin olmadığı düşünülüyor. Türkçe veya matematik gibi değil. Oysa beden eğitimi dersi de gerekli olan bir ders.”

Ö2: “Herkes için önemli değil, bu çok az kişi için önemli. Bu, çok az kişide çocuklara paylaşmayı öğretmek için önemli, enerjisini harcasın diye önemli. Çoğu öğretmenlerimiz içinde bu sadece vakit geçirmek için boş oturabilmek için bir fırsat. Hele mesela kışın dışarısı şey olmadığı zaman hemen beden eğitimi dersi yerine matematik yapıyoruz, Türkçe yapıyoruz. Yetişmeyen şeylerin hepsini yapıyoruz... Kışın beden eğitimi dersi yerine Türkçe yapıyoruz, yazında çocukları okulun bahçesine bırakıyoruz oyun oynuyorlar...”

Ö3: “Çocuklar hadi istediğinizi oynayın deyip orada iki öğretmen sohbet ediyor, işin açıkçası bu... Beden eğitimine çıkınca çocuklar, acıkıyor, yemek yemek istiyor, terliyor. Yani derse adapte olmadığı için öğretmenin de işine geliyor testleri dağıtsın ohh. Çocuklar test yaparken öğretmen rahat etsin...”

Ö4: “...Öğretmenler spor salonu olmayan okullarda kışın beden eğitimi dersini ya sınıf içi oyunlarla, eğlenceyle veya başka dersleri yaparak geçiriyor. Eğer bir beden eğitimi öğretmeni olursa, okulun spor salonu olursa daha faydalı olur... Beden eğitimi,

müzik yetenek isteyen dersler. Yetenek isteyen derslerde branş öğretmeninin girmesinde çok fayda var.”

Ö5: *“Hepimiz bunun gerekliliğini biliyoruz ama bütün problem uygulama aşaması... Yani bir insanın sınıf öğretmeni olarak tamam donanımlı mezun oluyor gibi gözüküyor ama hem resimde hem müzikte hem beden eğitiminde yeteneğinin, becerisinin olması bence mümkün değil. Resimde beceriklidir, müzikte değil, müzikte beceriklidir, beden eğitiminde değil, halk oyunları oynayamaz mesela. Eğitim enstitülerinden önce köy enstitüleri vardı, oradan mezun olanlar her alanda donanımlı bir şekilde yetiştirilmeye çalışılıyormuş, ben yüksekokulda aynı şeyi görmedim. O yüzden de öğretmenlerimizin becerilerinin ve ilgilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum...”*

Ö6: *“Beden eğitimi diğer derslere takviye, genelde o tek benim değil tüm öğretmenlerin görüşü, özellikle kış aylarında bizim için beden eğitimi dersi diğer derslere zaman... Diğer derslerimiz de yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, bizim en büyük derdimiz o, bu müfredat yetiyecek, yetişmezse sene sonunda ders kesiminde niçin yetiştirilemediği, nedenleri bir sürü soru... Küçük sınıflar için beden eğitimi dersi oldukça zor. Okul kalabalık, sınıf kalabalık, gözetim çok zor. Öğretmen sınıfta kalsın gözetim o zaman daha kolay diye düşünüyor...”*

Ö7: *“...Bütün bu olumsuzlukların arasında ben arkadaş sen beden eğitimi derslerini yeterince yapmıyorsun gibi bir şey düşünemem... Yani sen ortamı hazırladın da ben mi yapmadım deme şansı var. Buna hakkı da var. Çünkü hakikaten şartlar bu. Bunun yanında birde şu var. Ben öğretmen okulu mezunuyum. Öğretmen olmak için okudum ve öğretmen oldum. Ben bu taraftayım öbür tarafta da başka biri kimya mühendisi olmak istedi. Kimya mühendisi oldu. Dışarıdan öğretmen oldu. Şimdi ikimizin olaya bakışı farklı olmaz mı? Şimdi ikimiz arasında tabii ki fark olur...”*

Ö8: *“...Bizde ağırlık Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler. Biz bunlarla ilgileniyoruz açıkçası. Beden eğitimi dersi de bizim için çok önemli bir ders mutlaka da elimizden gelen bir şey yok. Yapabileceğimiz şeyler sınırlı. Çoğunluk benim gibi düşünüyordur... Branş öğretmenimiz olsa yeteneği olan çocukları ortaya çıkarsa, onlarla bir ilgilense... Sınıf öğretmenlerinin çok fazla haz alarak girdikleri bir ders*

değil. Bir Türkçe, bir Matematik kadar zevkli gelmiyor bizim için yani genelde böyle düşünüülüyor gibi geliyor bana.”

Ö9: *“...Türkiye’de öğretmen profili maalesef üzülerekten söylüyorum bu profilin içi boş. Nasıl boş diyeceksiniz? Çok değişik kaynaklardan öğretmen alındı, çok değişik... Elli öğretmene baktığımız zaman bunun yirmisi farklı kaynaklardan gelen öğretmen. Ziraatçı, jeolog, morfolog farklı dallarda mühendislik bölümlerini bitirmiş. Şimdi bunların bırakın beden eğitimi dersiyse ilgili tutumlarının nasıl olduğunu, diğer derslerle ilgili tutumları da bir öğretmen tutumu değil. Zaman içerisinde bu hizmet içi eğitimlerle filan, işin içinde yoğrulmakla zamanla tolere ediyorlar bu şeyi. Ama ilk birkaç yıl takdir edersin ki öğretmenlik olmuyor. Onun için öğretmenlik profili bu dersin amacına uygun işlenmesine engel. İkinci olarak öğretmen dış baskılar yani dış baskılardan kastım, başarıyı nerede görüyor işte hızlı okumada, işte matematikte, fen bilgisinde daha da yukarı çıkarsanız işte SBS sınavlarında, OKS sınavlarında, seviye tespit sınavlarında gibi. Bunlardaki başarı buralarda sorulan sorular nelerdir? Buralarda sorulan soruların hangi derslerden geldiği belli, bu malum derslere yoğunlaşıyor öğretmen, diğerlerini ikinci plana itiyor. Bu bakışta zayıflatıyor, bu dersin gereği gibi işlenmemesini. Yani şimdi açık konuşmak gerekirse, bu konuda birikimi olan öğretmenler bu dersi işlemekten hoşlanıyorlar evet ama bu konuda birikimi olmayan demin söylediğim baskıları üzerinde hisseden öğretmen bu derse girmekten hoşlanmıyor...”*

Ö10: *“Genel olarak baktığımızda beden eğitimi dersinin amacına ulaşmadığını görüyorum ben. Yani amacına ulaşmamasının en büyük nedenlerinden biri tamam maddi imkânsızlıklar, teknik yetersizlikler, fiziki yetersizlikler her şey bir yana öğretmenin de burada çabası önemli biraz. Eğer öğretmen istiyorsa belli imkânsızlıklar, imkânlı hale getirilebilir... Ben beden eğitimi dersi yapacağım ama eşofmanlarımı giyip beden eğitimi dersi yapamıyorum. Ayağımda etek, topuklu ayakkabı ile beden eğitimi dersi yapmaya çalışıyorum. Bunun gibi düşünün. Yani öğretmenlerin en büyük rahatsızlığı buradan kaynaklanıyor. Birde zaman sıkıntısı ve müfredat yoğunluğu, diğer derslerin müfredat yoğunluğu öğretmeni zorluyor.”*

Ö11: *“...Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu programı yetiştirme kaygısıyla beden eğitimi dersini geçiştirebiliyor. Türkçeye, matematiğe diğer derslere daha ağırlık*

verebiliyor. Birde sınıf öğretmenlerinin şöyle bir sıkıntısı var. Beden eğitimi öğretmenlerimiz eşofmanla derse giriyor ama sınıf öğretmenimiz beden eğitimi dersini bulunduğu kıyafetle yaptırmak zorunda kalıyor. Bu da tabi bizim için bir sıkıntı oluyor...”

Ö12: “Sınıf öğretmenleri için açıkçası şu, beden eğitimi, müzik, resim derslerini tam anlamıyla yerine getiremiyorlar... Sınıf öğretmenin üniversitedeki programının, aldığı derslerin değerlendirilmesi gerekiyor. Şimdi biz bu dersleri aldık ama bu dersleri uygulama şansımız olmadı, dersleri alırken spor salonunda iki dönem bunun çalışması yapıldı, beden eğitimi dersi adı altında çalışması yapıldı ama çalışma bittikten sonra normal eski günlük hayatımıza döndük, mezun olduk, öğretmen olduk ve benim gözlemlediğim kadarıyla öğretmenin spora birebir ilgisi varsa beden eğitimi dersini yapmaya gayret ediyor ama sporla ilgisi yoksa veya özel bir durumu varsa mesela eşofman giymeyi sevmeyebiliyor veya bayan öğretmenlerimiz hamile oluyor veya özel durumları oluyor, beden eğitimi yaptıracağıma çocuğa sınıfta ben matematik, soru çözdüreyim, test yaptırayım diyor veya başka bir çalışma yaptırayım diyor. Öğretmenlerimiz birde hep malzeme eksikliğinden yakınır, öğretmenlerimizin aslında beden eğitimi dersine karşı çok olumlu düşüncelerinin olduğunu düşünmüyorum...”

Görüşme yapılan 12 sınıf öğretmenin Görüşme Formu’nun 4. sorusu olan “Beden eğitimi dersini yürütürken karşılaştığınız problemler nelerdir?” ifadesine verdikleri cevaplar:

Ö1: “Materyallerin az olması ve alanın dar olması, artı ilköğretim olduktan sonra altı, yedi, sekizlerin yani II. kademenin branş olduğu için öğretmenleri, sınıf çok olduğundan, sınıfları öyle ayarladığından spor salonunu kullanamama, bahçeyi kullanamama... Ama yani bu branş öğretmenin suçlu olduğu anlamında da değil. Çünkü ders saati öyle. Pazartesi günü atıyorum altı saat dolu. Dolu olduğu için kullandırılmıyor. Kışın zaten genellikle sınıf içi eğitici oyunlar diye geçiştiriliyor...”

Ö2: “Yani burada çevre, derslerin yoğunluğu ya da diğer derslerin biraz daha önemli olması, beden eğitiminde aletlerin olmaması, alanlarının olmaması, oyun alanlarının olmaması, velinin, okul idaresinin ya da diğerlerinin bu derse karşı uzak olması. Herkes beden eğitimi dersinden uzak. Yani mekân, araç gereç, sınavlar. Çünkü

herkes sınavlara çalışıpta başarılı oluyor. Hiç beden eğitimi dersiyle ilgili bir şey yok... Okula gelen müfettişler senin beden eğitimi dersinde ne yaptığın ile hiç alakadar bile olmuyor. Hiç ne yaptın diye sormuyor bile. Mesela birinci sınıfta tek tek okutturuyor çocuklara, matematikten tek tek soruyor. O zaman ne yapacaksın sen o açığı kapatmak için oradan oraya takviye yapıyorsun..."

Ö3: *"...Şimdi korkuyoruz. Çocukta bedensel kırılmalara, arızalara sebep olur diye. O korkudan da belki öğretmenler tam olarak icraatını yapmaktan çekiniyor. Çocuğun bedensel zararı olur diye korku oldu... Minderlerimiz yok denecek kadar az..."*

Ö4: *"Salon problemi. İkincisi öğretmenin yetersiz olması problemler bunlar yani... Zaten günümüzde gelen spor dallarına bakın. Velilerin becerisiyle, okullardan doğru düzgün gelmiş var mı okulların tavsiye ettiği? Velilerin, ailenin becerisiyle gelmiş sporculardır."*

Ö5: *"...İlkokul kademesinde programa bakın basketbol, voleybol her şey var ama öğretmen bunun ne kadarını biliyor? Kurallarını biliyor mu? Bence şöyle kısa bir sınav yapın, inanın birçok sınıf öğretmeni bu oyunun kurallarını, nasıl oynandığını, kaç kişiyle oynandığını, işte sahasını, şununu bununu bilmeyecektir. Bilmediği bir şeyi yapabilir mi? Gösterebilir mi? Gösteremez, yapamaz. Yani her şeyden önce bir programın ağırlığı var. Topumuz yok, bu bir gerçek yani topumuz var ama nasıl basit bir plastik top. Onla da basket atamazsınız yani yeterince yukarı atamazsınız, oynayamazsınız, potaya yetiştiremezsiniz. Bu nedir, bir araç sıkıntısıdır. Daha çok şimdi şey bütün okullar da beden eğitime ait araç gereçler daha çok II. kademenin kullanımına açık gibi görünüyor, I. kademenin değil de. Çünkü branş öğretmeni giriyor ya spor malzemeleriyle o ilgileniyor evet bütün hak sanki onun gibi... Mesela gidipte beden eğitimi branş öğretmeninden biz bu ders basketbol oynamak istiyoruz, bize top lazım talebinde bulunamıyoruz. Birazda herhalde onlar sanki II. kademeye aitmiş gibi görünüyor... Çocuklara beden eğitimi dersinde eşofman giyme konusuna gittik. Ama pek sağlıklı olmuyor. Beden eğitimi sınıfta yapılıyor çünkü bu işte önce kızlar çıkıyor, erkekler giyiniyor, erkekler çıkıyor, kızlar giyiniyor bunlar nede olsa çocuk onları da kontrol etmek lazım. İşte arada bir şikâyetler gelebiliyor. Öğretmenim biz giyinirken arkadaşımız kapıyı açtı ya da biz giyinmeden onlar geldi ya da onlar çabuk giyinmedi şeklinde sıkıntılar tabi. Dışarıda önlükle oynamaya bazıları zorlanıyor. Gelip bana*

öğretmenim önlüklerimizi çıkaralım mı diye talepte bulunuyorlar. En güzeli tabi ki onların güzelce eşofmanlarını giyip oynamaları ama işte bunu yapamıyoruz.”

Ö6: “Bir yer, okul bahçeleri... İlk saatlerde kimse beden eğitimi dersine çıkarmaz, son derste de çıkarmaz çünkü öğlenci arkadaşlarımız geldiği için öğrenciyi görmemiz, kontrol etmemiz zor olur. Dört ve beşinci saatler var geriye. Ancak bu saatler için de oynayacak yer yok, bir yer darlığımız var. İki zemin uygun değil çocuklar her an düşüyor, kolunu bacağını kırıyor... Dolayısı ile yer, zemin uygun değil bunun için uygun zemin olan yerlerde spor yapılmalı. Okullarda sağlıkçı olması gerekiyor kesinlikle anında müdahale edilmesi için... En büyük sıkıntı yer, zemin yani malzeme bir şekilde bulunuyor...”

Ö7: “...Okul bahçesinin bu derse uygun olmaması en büyük sıkıntı. Spor salonu tabii ki şart... Bunun yanında birçok sosyal aktivite var. En az 30 şube birinci kademe var. Bunların şimdi rontları var, 23 Nisan çalışmaları var, 19 Mayıs çalışmaları var, bilmem bu tür etkinlikleri var, bilmem neleri var. Bütün bunlar koridorlarda, bilmem nerelerde yapılıyor. Şimdi iki tane beden eğitim öğretmeni var. Artı ikinci kademenin işte üç sınıf beşer kademedan olsa 15-18 tanede sınıfı var. Bütün bunlar aynı bünyede ve şu kadarcık bir bahçede mümkün değil... Ayrıca malzeme sıkıntısı var tabi...”

Ö8: “Yani açıkçası biz severek girmiyoruz o derse. Bu bir gerçek. O konuda bir bilgimiz, donanımımız yok. Branş öğretmeni olsa çocuklar onu daha iyi benimser. Eşofmanlarla çıkarır onları. Biz önlüklerle çıkarıyoruz. İlk başta çocuk eşofman giydiği zaman beden eğitimi dersinden daha fazla şey öğrenebiliyor. Biz faydalı olamıyoruz... Zaten kış boyu sınıflardayız biz, hava soğuk çıkamıyoruz, salonumuza inemiyoruz. Genelde sınıflardayız. Yağmurdu, kardı, soğuktu. Ancak bahardan sonra çıkabiliyoruz... Mesela astım hastası var onu koşturamıyoruz. Çocuk düşebiliyor, kaza geçiriyor, dizini kanatıyor. Çocuk bahçe dışına mı çıkar, demirlere mi çıkar, o korku da oluyor bizde. O korku yüzünden sınıf öğretmeni beden eğitimi dersini yapacaksa bile yapmama taraftarı oluyor.”

Ö9: “Birincisi tabi öğretmenin yeterliliği. Problemlerden birisi bu, ikincisi donanım eksikliği fiziki donanımı kastediyorum, okulun spor salonları, araç gereç, malzemeleri,

üçüncü eksiklikte öğretim programlarının içi biraz daha dolu olmalı yani akademik boyuttan kurtarılmalı.”

Ö10: *“Özellikle zaman bence yetersiz şu an, iki saat yani üç saat falan olsa daha iyi olur. Özellikle ilk üç sınıfta çünkü daha önceden bireysel toplu etkinlikler diye bir ders vardı, biz o dersi yine beden eğitimi etkinliklerini de kapsayacak şekilde işliyorduk. Mesela şu an o ders yok. Gerçi spor etkinlikleri, sanat etkinlikleri gibi yan şeyler var ama o da seçmeli hale dönüştüğü için yine öğrenciyi fazla etkileme imkânı olmuyor. İşte beden eğitimi dersinin de daha etkin yürütmesi için herkesin en azından bilgilenebilmesi gerekiyor. Ben mesela öğretmen olarak hiç beden eğitimi dersiyle ilgili hatırlamıyorum meslek hayatımda bilgilendirme yapılmadı hiç. Benim sadece öğrencilik yıllarımda aldığım bilgi, oda öğretmenliğimin ilk yıllarında edindiğim gözlem ve tecrübeler sayesinde. Olması gerekliliği üzerinde duruyorum...”*

Ö11: *“...Mekân olarak sorun yaşıyoruz. Spor salonun varsa, yoksa zaten yapabileceğimiz bir şey yok, sınıf içinde geçiştirebiliyoruz. Spor salonunu uygun bir şekilde sınıflara bölerek I. kademeye de yer verilerek programlandırılmalı, beden eğitimi derslerinin programlandırılması gerekiyor. Araç gereç olarak çoğu zaman gerekli malzememiz olmuyor. Toplarımız olmuyor, başka aletlerimiz olmuyor, malzeme açısından da bu tür sorunları yaşıyoruz. Bunun için tabi okul idaresinin özellikle sınıf öğretmenlerine de yardımcı olması gerekiyor...”*

Ö12: *“Bir kere şöyle düşünüyorum veliler önemli, öğrenciler önemli, öğretmenler önemli, okul yönetimi ve okulun fiziki yapısı önemli. Bunları gerçekleştirdiğiniz zaman beden eğitimi dersinde bir problem kalmaz ama velilerin beden eğitimi dersinin önemini kavramaları ve onlarda farkındalık oluşturulması gerekiyor. Öğrencinin istekli olması gerekiyor, bu istek nereden gelecek aileden gelecek yani aile çocuğunun elinden tutup bir spor merkezine götürüyorsa ve birlikte spor yapıyorlarsa, işte sağlıklı beslenmenin yanında spor yapmanın da önemini çocuğa vurguluyorsa o çocuk ister istemez bir alanda kendini yetiştirmeye ve spora karşı bir ilgisi oluşacak. Öğretmene gelince, beden eğitimi dersi biraz daha güç, efor, zaman isteyen bir ders, biraz daha yetenek isteyen bir alan. Öğretmen diyor ki kendimi niye yorayım, iki üç tane oyun öğretirim, yaparlarsa yaparlar, yapmazlarsa yapmazlar. Beden eğitimi dersi genelde hep öğrencilerin beştir. Buradan şöyle bir sonuç çıkıyor. Öğrencilerin hepsi yetenekli midir o zaman değil.*

Öğretmen zaten kendide yeterli değil, yeterli olsa zaten hakkıyla verir ve onu da savunabilir. Sınıf öğretmeni beden eğitimini iki dönem alıyor, birde ilgisi yoksa zaten tamamen körelip gidiyor, sırf hani o dersi yapmak için ya da o dersin zorunluluğu olduğu için öğretmen derse girip bir şeyler öğretmeye çalışıyor, zorunlu bir şeylerin öğretilmesi de çok zor. Okul yönetimine gelince okul yöneticileri yeteri kadar bu çalışmalara ağırlık vermiyorlarsa sadece 19 Mayıs, 23 Nisan'da sırf okulların isminin duyurulması için bu çalışmalara ağırlık veriyorlarsa, sırf orada beden eğitimi öğretmenlerini, sınıf öğretmenlerini yönlendiriyorlarsa buda yeterli değil. Sonuçta yaşam boyu sürececek bir çalışma spor. Bazen bizde diyoruz ki spor yapalım, spora başlayalım, koşalım, akşam yürüyüşü yapalım, salona gidelim, salonda çalışalım düşünüyoruz ama bunu hayatta gerçekleştiremedikten sonra bir önemi yok."

Görüşme yapılan 12 sınıf öğretmenin Görüşme Formu'nun 5. sorusu olan "Üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde almış olduğunuz beden eğitime yönelik eğitim-öğretimi, size sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirirsiniz?" ifadesine verdikleri cevaplar:

Ö1: *"Yetmediğini düşünüyorum. Mesela orada hele hele benim dönemimde hiç görmediğimiz için yani onun yetmediğini düşünüyorum... Biz sadece kendimiz bulduğumuz kaynaklardan, kendimiz yani tecrübeli arkadaşlardan gördüğümüz ya da bir şeyler yaratmaya çalıştığımız, onun üzerine gidiyoruz. Yani o bizim dönemimizde özellikle eğitim enstitüsü döneminde bunu görmedik. Oradaki hocalarda yeterli değildi. Çünkü siyasi dönemdi o zamanlar, kimse hak ettiği yerde değildi ya da kimse bulunması gerektiği yerde ya da olması gerektiği yerde değildi. Yani bir beden eğitimi öğretmeni bu iş için uzman olan birisi, bu konuda uzun yıllar eğitim almış birisi değildi. İşte liseden gelmiş, başka bir okuldan gelmiş bir beden eğitimi öğretmeniydi, bir şeyler yapmaya çalışıyordu."*

Ö2: *"Ben orada hiç bir şey öğrenmedim. Ben öğretmen lisesi mezunuyum. Ben öğretmen okulundaki öğrendiğim bilgileri aktarıyorum çocuklara. Eğitim enstitüsünde hiç bir şey görmedim. Öğretmen lisesi mezunuyum ben ve üç yıl yatılı okudum. Öğretmen lisesinden sonra eğitim enstitüsüne gittim. Öğretmen lisesinde beden eğitiminde bütün kuralları basketbol, voleybol, bütün kuralları hep orada öğrendim, her*

şeyi oradan öğrendik biz. İşte her şeyi, aklınıza gelen her şeyi biz öğrendik öğretmen lisesinde. Eğitim enstitüsünde hiç bir şey öğrenmedik....”

Ö3: *“Çok etkiledi. Beden eğitimi öğretmenimiz bize defter tutturdu, hangi oyunlar, biz o oyunları, spor faaliyetlerini bütün defterlerle mezun olduk. Öğretmen okulunda bizi çok iyi yetiştirdiler. Müzikte, bedende, oynatabileceğimiz oyunları oynayarak, beden eğitimi öğretmenimiz çocuklara hangi oyunları, hangi beden eğitimi hareketlerini yaptıracaksınız, çok güzel yetiştirdiler...”*

Ö4: *“Bir şey kazandırmadı desem yerinde. Sporcu babası olarak kendimi bu konuda yetiştirdiğime inanıyorum...”*

Ö5: *“...Oradan ben beden eğitimi adına çocuklara verimli olmak açısından bir şey aldığımı söyleyemem. Çünkü biz nasıl ki ortaokulda, lisede beden eğitimi yapıyorsak, ne yapardık işte giderdik, sıra olurduk, sayardık ondan sonra konumuz neyse öğretmen onu bize anlatırdı. Oysaki biz mezun olunca sınıf öğretmeni olarak yani üst kademelerde görev yapmayacağız, alt kademelerde görev yapacağız, ona yönelik oyunlar öğretilbilirdi bize, ona yönelik sınıflarda alacağımız çalışma örnekleri verilebilirdi. Lisede nasıl o derste beden eğitimi yapıyorsak yüksekokulda da aynı şekilde o dersi o ders gibi yaptık yani şöyle, siz bunu öğretensiniz, siz bunun uygulayıcısı olacaksınız buradan mezun olduğunuz zaman... Ben bunu nasıl vereceğimi öğrenmeliyim, ben bunu nasıl öğreteceğim, nerede ne yaptıracağım, nasıl yaptıracağım, hangi malzemeyle yaptıracağım, çocuğun ilgisini nasıl çekeceğim yani nasıl isteklendireceğim, oyun çeşitlendireceğim tabi ki oyun gruplarını oluştururken nelere dikkat edeceğim yani bunlar verilmeli bence. Çünkü biz sınıf öğretmeniyiz yani sonuçta küçük alt grup öğrencilerini oyuna yönlendireceğiz ya da bunları yaptıracağız ya da bunları öğreteceğiz, bence bunları öğretme teknikleri verilmeliydi bize. Ben kendim öğrenim gördüğüm süre içinde böyle bir şey görmedim...”*

Ö6: *“...Hiçbir zaman bu iş okulda öğrenilmiyor kesinlikle. Bunun okuluna gitmek lazım... Yüksekokulda iki dersimiz vardı. Birisi beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi, biri de beden eğitimi dersiye zannedersem. İlk derste gösteriyorlardı, takla atarken nasıl atılması gerektiği öğretiliyordu. Ancak bunları okula geldiğimizde uygulayamadığımızdan şimdi hiçbirisi yok. İnsanlar uygulamayınca bir yıl, iki yıl, üç yıl*

öğrendiklerimizi unutuyoruz. Beden eğitimi yeterince uygulanmadığından unutuluyor... Tüm öğretmenler köyde göreve başlıyoruz o nedenle beden eğitimi en son sırada kalıyor. Zaten bu çocuk koşup oynuyor, deşarj oluyor, biz burada bilgi verelim diyoruz. Gerçek anlamda beden eğitimi dersi yapmıyoruz.”

Ö7: *“Şimdi verdiğini sanıyorum. Biz hep kendimizi öğretmen okulu mezunu olduğumuz için aspirin hapı gibi gördük. Baş ağrısına, diş ağrısına, bilmem neye tedaviye her şeyiyle kendimize özgüvenimiz vardı...”*

Ö8: *“Tamamen bence yetenek bu. Mutlaka biz de gördük bu dersi. Bizim spor salonumuz vardı. Denge aletine kadar vardı her şey. Her türlü şeyi gösterdiler, dediğim gibi yetenek konusu. Benim fazla bir yeteneğim yok bu konuda. Bizim aldığımız eğitim çok güzeldi, hocalarımız yeterliydi. Minderimiz, kasamız vardı... Çocuğa nasıl öğretilir şeklinde detaylı bir eğitim almadık. Sadece aktif şeyler yaptık... Tabi verilse daha iyi olurdu.”*

Ö9: *“Benim eğitim enstitüsünde aldığım beden eğitim ve oyun öğretimi dersi aslında bana çok büyük fayda sağladı. Yani fakat neden fayda sağladı. Şu anlamda fayda sağladı bana yani beden eğitimi ve oyun öğretimi derken sadece biz oyun öğrenmedik... Ben çocuğa şu oyunu niçin öğretirim veya şu hareketi niçin yaptırırm, şu hareketi niçin yaptırmam diye sorulduğu zaman ben cevap verebilirim yani bu şekilde olduğum için ben alanda yararlandım bu dersten... Oradaki hoca bilgileri bize farklı kaynaklardan aktarıyordu ama en azından şuna inanmıştı. Beden eğitimi dersinin çocuk için olmazsa olmaz bir ders olduğuna bizi inandırmıştı.”*

Ö10: *“Daha çok o derslerden ziyade ben ortaokul ve lise yıllarında aldığım dersten çok etkilendim yani aldığım derslerden ve disiplinde beni çok etkiledi. Üniversite yıllarında da bunun üzerine biraz kuramsal bilgi eklenmiş oldu sadece, bence yetersiz yani üniversite yılları özellikle beden eğitimi dersi için... Çocuğa nasıl aktaracaksınız, işte teknik öğretilirken, o teknik çocuğa nasıl öğretilir, bunlara inilmesi lazım, hiç inilmiyor... O yaşlarda aktif spor dallarına falan temel oluşturacak eğitsel oyunlar falan bence sınıf öğretmenlerine öğretilmeli yani. Hocamız çok gayretli bir hocaydı. İlgi yüksekti ama amacına ulaştı mı? Bence ulaşmadı. Çünkü ders saatimiz orada da çok yetersizdi.”*

Ö11: “...I. kademedeki çocukların dediğim gibi gelişimlerinin tamamlayabilmeleri sağlıklı bir gelişim, fiziksel bir gelişim sağlayabilmeleri için beden eğitimi dersi çok, aslında çok önemli bir ders. Bunun önemi ile ilgili verilen eğitim yeterli mi? Bence yeterli değil... Öğrenci olarak orada bize yaptırıyorlar ama fazla bilgi ve beceri kazandırılması gerekiyor aslında sınıf öğretmenlerine. Asıl benim öğrenciye nasıl öğreteceğim öğretilmeliydi, fakat bu verilmedi.”

Ö12: “En azından şu var temel bir bilgi oluştu bende beden eğitimi dersine karşı, spor kültürünün oluşması içinde insanların çabası gerekiyor. Şimdi bilgi var ama sınıf öğretmenini olduğum için oyun bazında bir bilgi şimdi bana sorsanız basketbol, voleybol, hentbol, futbol kuralları nelerdir diye yani belki futbol biraz daha güncel belki bilebilirim ama badminton var, yüzme var, çeşitleri var bu kadar detayı bilme şansım yok. Yüzeysel olarak çocuklara oynatılabilecek oyunları belki yaptırabilirim, onun dışında bir ısınma hareketi yaptırabilirim. Onu da neden yaptırabilirim ben şahsım adına söyleyeyim bende ilköğretimde okurken güreş, tekvando, judo gibi sporlarla ilgilendim. Oradan kalan birikimlerle, izcilikle uğraşmam, drama lideri olmam onların vermiş olduğu birazda kazanımla ve sınıf öğretmenini olmamızdan dolayı belki bir noktaya kadar verebilirim bazı etkinlikleri ve bazı çalışmaları ama daha üstüne geçme şansım yok... Bazı üniversitelerde sırf hocaların para almak için, sırf belli bir şeyler oluşturabilmek için veya o ders boş geçmesin diye girdiğini duydum. Bu yüzden de ben biraz daha sistemli çalışma haline getirilirse daha verimli olacağını düşünüyorum. Yani üniversitelerde sınıf öğretmenliği bölümlerinde bu işin tam anlamıyla yapıldığına inanmıyorum.”