



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL PROGRAMINDA YER ALAN BEDEN EĞİTİMİ
VE OYUN DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

SERKAN AYTEKİN

Denizli – 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL PROGRAMINDA YER ALAN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN
DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Serkan AYTEKİN

Danışman

Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN

Üye: Prof. Dr. Lütü ÜREDİ

Üye: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Metin YAŞAR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emel SARITAŞ

“Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun /..... /.....
tarih ve /..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.”

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Serkan AYTEKİN

TEŞEKKÜR

Emek ve özveri ile hazırlamaya çalıştığım doktora tezimi, sürecin tüm zorluklarına inat tamamlamış olmanın heyecan ve mutluluğunu yaşıyorum. Bu uzun süreçte teşvik, katkı ve esirgemedikleri desteklerle yanımda olanlara teşekkür etmek istiyorum.

Tez sürecimde öncelikle danışmanlığımı üstlenen, cesaretlendirerek çalışmaya teşvik eden, beni sınırlandırmayıp özgür bırakan ama savrulup gitmeme de fırsat vermeyen, varlığını her zaman yanımda hissettiğim hocam Prof. Dr. Hülya ÇERMİK'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme süreci boyunca bilgilerini benimle paylaşan, sabırla beni yönlendiren hocalarım Prof. Dr. Birsen DOĞAN'a ve Doç. Dr. Metin YAŞAR'a ihtiyacım olduğu her zaman yanımda oldukları ve sundukları destek için teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sürecimde araştırmamı daha iyi bir hale getirmeme destek olan Dr. Öğr. Üyesi Emel SARITAŞ, Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ ve Prof. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN hocalarıma değerli katkıları için teşekkür ederim.

Ayrıca bazı arkadaşlarım ve büyüklerime teşekkür etmek istiyorum. Ahmet EROL, Abdullah ATAN, Erhan EKİCİ, Esra ÇETİN İZMİRLİOĞLU, Fatma TAŞKIN EKİCİ, Fuat Serkan SAY, Gülsüm ÇATALBAŞ, Hakan AKDAĞ, Hamit YEŞİLYAYLA, Hayrettin AKYILDIZ, Hüsem CİVELEK, İbrahim Halil YURDAKAL, Kudret AYKIRI, Merve EKER, Mustafa BULUŞ, Ulaş İLİÇ ve Yüksel ÇEKBAŞ'a akademik hayatımdaki destekleri ve değerli dostlukları için teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım Büşranur AYTEKİN'e tez sürecim boyunca her türlü konuda desteğini esirgemediği için teşekkür ederim.

Türlü fedakarlıklarla bugünlere gelmemdeki emeğini sözlerle ifade edemediğim, yaşamın tüm zorluklarını birlikte aştığımız annem Nurten AYTEKİN'e ise ne kadar teşekkür etsem azdır.

ÖZET

İlkokul Programında Yer Alan Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri

AYTEKİN, Serkan

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

Haziran 2022, 168 sayfa

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin, ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin görüşlerini açığa çıkarma temel amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin metaforik algıları, dersin sınıf öğretmeni tarafından mı yoksa beden eğitimi branş öğretmeni tarafından mı yürütülmesi gerektiğine yönelik tercihleri ile bu tercihlerin sebepleri ve derse ilişkin karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin derse ilişkin karşılaştıkları sorunları hangi düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve düzenli spor yapma durumları ile derste karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının da belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırma betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli'deki resmi okullarda görev yapan 515 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik metaforik algılarının *derse ilişkin yapı ve insan sağlığına katkı* olmak üzere iki tema altında toplandığını göstermektedir. Ayrıca dersin sınıf öğretmeni tarafından mı yoksa branş öğretmeni tarafından mı yürütülmesi gerektiğine yönelik tercihlerinde, beden eğitimi branş öğretmeni tercihi (%92,1) öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu tercihlerini; dersin yapısı ve yapmış oldukları seçime ilişkin öğretmen yeterliklerine yönelik düşünceleri şekillendirmiştir. Beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sorunların ise *dersin tasarımı ve uygulanması, öğretmen yetkinlikleri ve öğrenme ortamı ve araçları* başlıkları altında toplanabileceği saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görev

yaptıkları ilkokulların fiziksel koşullarının dersi yürütmek açısından yeterli olmadığı, dersin yürütüldüğü alanların güvenli olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikten uzak oldukları, başlıca sorunlar arasında yer almıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunların güçlü bir yordayıcısı cinsiyet değişkenidir. Sınıf öğretmenlerinin derste yaşadıklarını ifade ettikleri sorunlar ile *cinsiyetleri* ve *düzenli spor yapma durumları* arasında istatistiksel olarak erkekler ve düzenli spor yapanlar lehine anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, dersin daha etkili şekilde yürütülebilmesine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ilkokulda beden eğitimi, sınıf öğretmeni, beden eğitimi ve oyun, beden eğitimi, oyun

ABSTRACT

Teachers' Opinions on Physical Education and Game Lesson in Primary School Curriculum

AYTEKIN, Serkan

PhD Dissertation, Department of Primary Education, Division of Primary School Education

Supervisor: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

June 2022, 168 pages

This study was primarily conducted to find out primary school teachers' opinions on the physical education and game lesson in the primary school curriculum. In the study, it was also aimed to reveal the metaphorical perceptions of the primary school teachers about the physical education and game lesson, their preferences about whether the lesson should be performed by the primary school teacher or the branch teacher, the reasons for these preferences, and the problems they face regarding the lesson. Besides, it was investigated to what extent primary school teachers' demographic characteristics predicted the problems they encounter in the course. It was also tried to determine whether there was a significant difference between the variables of gender, age and doing sports regularly and the problems the primary school teachers encounter in the lesson.

The study was designed around descriptive survey model. The qualitative and quantitative data of the study were collected from 515 primary school teachers working at public schools in Denizli in 2021-2022 academic year. According to the findings obtained in the study, the perceptions of the primary school teachers about physical education and game lessons were grouped under two themes: *structure of the lesson* and *contribution to human health*. In terms of the primary school teachers' preferences about whether the lesson should be performed by the primary school teacher or the branch teacher, it was found that the primary school teachers mostly believed that physical education branch teachers should conduct the lesson (92.1%). These preferences of the primary school teachers were shaped by the structure of the lesson and their beliefs on teacher

competencies. On the other hand, the problems related to physical education and game lessons were grouped under the titles of *design and implementation of the lesson, teacher competencies and learning environment and tools*. The fact that the physical conditions of the primary schools where the primary school teachers work are not sufficient to conduct the course, that there are security problems in the areas where the course is conducted, and that primary school teachers are not competent enough to implement the curriculum of the course effectively were some of the problems reported in the study. In addition, it was determined that the gender variable was a strong predictor of the problems the primary school teachers reported regarding the physical education and game lesson. There were significant differences between the primary school teachers' opinions on the problems they experienced in the classroom and the variables of gender and doing sports regularly in favour of males and those who do sport regularly. Based on the findings obtained in the study, some suggestions were presented for more effective implementation of this lesson.

Keywords: Primary school, physical education in primary school, primary school teacher, physical education and game, physical education, game

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Sayıtlar	8
1.7. Tanımlar	8
1.8. Kısaltmalar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. İlgili Alan Yazın	10
2.1.1. Beden Eğitimi	10
2.1.2. Oyun	13
2.1.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi.....	15
2.1.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Tarihsel Süreci	20
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yürütülen Araştırmalar.....	27

2.2.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumlarına İlişkin Yürütülen Araştırmalar.....	31
2.2.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Sorunlarına İlişkin Yürütülen Araştırmalar.....	34
2.2.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Program Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yürütülen Araştırmalar	39
2.2.5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Görüşlerine İlişkin Araştırmalar	50
2.2.6. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ile İlgili Ölçek Geliştirmeye İlişkin Yürütülen Araştırmalar.....	55
2.2.7. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Yürütülen Diğer Araştırmalar	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Deseni.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.2.1. Evren.....	64
3.2.2. Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	66
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	66
3.3.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Metaforik Algı Formu	67
3.3.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kimlerin Yürütmesi Gerekliğine İlişkin Tercih Formu	68
3.3.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Sorun Ölçeği (BEODSÖ).....	68
3.3.4.1. BEODSÖ geliştirme süreci.	69
3.3.4.1.1. Ölçek geliştirme sürecinin çalışma grubu.	69
3.3.4.1.2. Ölçek geliştirme süreci aşamaları.....	70
3.3.4.1.2.1 Madde havuzu oluşturma aşaması.	71
3.3.4.1.2.2 Kapsam ve görünüş geçerliği.....	72
3.3.4.1.2.3 Yapı geçerliği.....	74
Açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi.....	75

Doğrulayıcı faktör analizi.	79
3.3.4.1.2.4 Güvenirlik.	82
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	83
3.5.Verilerin Analizi.....	84
3.5.1. Elde Edilen Nicel Verilerin Analizi.....	84
3.5.2. Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi	86
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	88
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.2.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri	93
4.2.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sınıf Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri	94
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	96
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	100
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1.Tartışma ve Sonuç	103
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	103
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	104
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	107
5.1.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	109
5.2. Öneriler.....	110
KAYNAKÇA.....	112
EKLER.....	127
Ek 1. Katılımcılara Yönelik Kişisel Bilgi Formu	127
Ek 2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Metaforik Algı Formu	128

Ek 3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kimlerin Yürütmesi Gerekliğine İlişkin Tercih Formu	128
Ek 4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Sorun Ölçeği (BEODSÖ).....	129
Ek 5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı	129
EK 6. Yayın Etiği Kurulu İzni	150
EK 7. MEB İzni	151
EK 8. Katılım Kabul Formu.....	152
Ek 9. ÖZGEÇMİŞ.....	153



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Öğretim Programlarındaki İsmi ve Sınıf Düzeylerine Göre Haftalık Ders Saati Dağılımı</i>	24
Tablo 3.1. <i>Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler</i>	66
Tablo 3.2. <i>Ölçek Geliştirme Sürecinin Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	69
Tablo 3.3. <i>Ölçek Maddelerinin Ortak Varyans Değerleri Tablosu</i>	76
Tablo 3.4. <i>Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	77
Tablo 3.5. <i>BEODSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri</i>	78
Tablo 3.6. <i>BEODSÖ Uyum İndeksleri</i>	80
Tablo 3.7. <i>BEODSÖ Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	81
Tablo 3.8. <i>Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları</i>	82
Tablo 3.9. <i>Madde Toplam Korelasyon İstatistiklerine Yönelik Değerler</i>	82
Tablo 3.10. <i>Tablo 3.10. Normallik Varsayımına Yönelik Kolomogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Analizlerinin İncelenmesi</i>	85
Tablo 3. 11. <i>Normallik Varsayımının İncelenmesi: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri</i>	85
Tablo 3.12. <i>Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler</i>	85
Tablo 4.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Metaforlarının Ana Tema ve Alt Temalara Dağılımı</i>	88
Tablo 4.2. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Tercihlerin Betimsel Dağılımı</i>	92
Tablo 4.3. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri</i>	93
Tablo 4.4. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sınıf Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri</i>	94
Tablo 4.5. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	95
Tablo 4.6. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerinin Çoklu Regresyon Analizi için Kategorize Edilmiş Hali</i>	96
Tablo 4.7. <i>Öğretmen, Okul, Sınıf ve Dersin Öğretim Programı ile İlgili Değişkenlerin BEODSÖ Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları</i>	98
Tablo 4.8. <i>BEODSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 4.9. <i>BEODSÖ Puanlarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 4.10. <i>BEODSÖ Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları</i>	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Araştırmanın Yöntemine İlişkin Genel İşleyiş.....	63
Şekil 3.2. Ölçek Geliştirme Süreci.....	70
Şekil 3.3. Faktör Analizi Çizgi Grafiği.....	77
Şekil 3.4. DFA ile Elde Edilen Şema	81



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Teknolojinin ve hızlı şehirleşmenin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak sağlıklı bir toplum yaratmak için, bireylerin günlük hayatında fiziksel aktiviteyi arttırarak alışkanlık haline getirmeleri önemli bir etken olmuştur. Popüler kültürde sağlık ve zindelik gibi insan bedeni ile ilgili konuların daha önemli hale gelmesi ve koroner kalp hastalığı, AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome-Kazanılmış Bağışıklık Yetersizliği Sendromu), kanser gibi hastalıkların artması ve bu hastalıklara yönelik artan endişeler insanların bedenlerini anlamaları konusundaki farkındalıklarını arttırmıştır (Morton, Atkin, Corder, Suhrcke ve Van Sluijs, 2016). Tüm toplumların amacı gelecek nesillerine sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme ortamı sağlamaktır (Koç, 2017). Gelişmiş ülkelerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerine olan yaklaşımları, eğitimin genel amaçlarına paralel olarak fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı bir toplum oluşturmaya yöneliktir (Tortop, 2005). Toplumların bu amacını gerçekleştirmek için en önemli araçlardan biri eğitimidir. Eğitim sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında ise ilkökul kritik bir öneme sahiptir.

İlkokul kademesi bireylere, kaliteli bir yaşam sürmeleri için gereken temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedefler. İlköğretimin amaç ve görevleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5105):

Madde 23- İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.
3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır (Ek: 16/8/1997- 4306/4 Md.).

Birey, ilkökul kademesinin ilk gününden itibaren sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar başta olmak üzere tüm bilgi, beceri ve deneyimlerini sınıf öğretmeni sayesinde edinir. İlkokul yıllarında öğrencilere verilen eğitimin çok boyutlu olması önemlidir. İlkokul, öğrencinin sözlü ve yazılı ifade, okuma, matematik, zekâ, duyarlılık, fiziksel ve sanatsal yetenek gibi temel bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlar (Türkoğlu, 2002). Bu becerilerin gelişmesinde en büyük sorumluluk sınıf öğretmene düşmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrenciye uygun bir eğitim ortamı hazırlayarak çocukların gelişimine

destek olabileceği gibi, eğitime elverişsiz bir ortama maruz bırakarak onları sınırlandırabilir, gelişimlerini engelleyebilir (Senemoğlu, 1994). Çünkü sınıf öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yanında tüm kişilik özellikleri öğrencilerini etkilemektedir (Dağlı, 1998). Sınıf öğretmenin yeterlikleri bu noktada önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretimin amaç ve hedeflerinde bahsedilen öğrencilere temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve hayata ve üst kademelere hazırlama hedeflerine, beden eğitimi ve oyun dersinin amacı da doğrudan hizmet etmektedir. Bu amaç, öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile hayatları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile bunlarla ilişkili hayat becerilerini ve değerleri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarını sağlamaktır (Ek.5) ve dersin amacı doğrultusunda öğrencilerin aşağıdaki yetkinliklere ulaşmaları beklenmektedir (MEB, 2018, s.9):

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve öz güvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular.
5. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır.
6. Beden Eğitimi ve Oyun dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır:
 - a. Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular.
 - b. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır.
7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Beden eğitimi dersleri, okulun büyüklüğü, kaynakları veya nüfus özelliklerinden bağımsız olarak tüm çocuklara ve gençlere ulaştığından fiziksel olarak aktif hareketi geliştirmek için etkili bir stratejidir (Novella, Santos ve Brichta'dan aktaran Grasten, 2017). İlkokuldaki dersler içerisinde bireyin sağlığını destekleyecek uygulamalar içeren en önemli ders beden eğitimi ve oyun dersidir. Bu ders, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflardaki öğrencilere oyun oynama, fiziksel etkinliklere katılma ve bu süreçlerde fiziksel, bilişsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme imkânları sunarak gelişimlerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içermektedir (MEB, 2018). Bu sürecin içeriği göz önüne alındığında beden eğitimi ve oyun dersinin etkili şekilde yürütülmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu önem doğrultusunda beden eğitimi ve oyun dersi, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri dikkate alınarak

Hareket Yetkinliği ve Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanları olarak iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine yapılandırılmış ve Ek. 5'te gösterilmiştir (MEB, 2018). Dersin amaç, içerik, süreç ve öğrenme alanlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programına (BEODÖP) araştırmada Ek. 5 olarak yer verilmiştir. Bu ders, bireylerin sadece psikomotor alanda değil, bilişsel ve duyuşsal alanlarda da gelişimlerine önemli katkılar sağlayarak insanların sağlıklı bir yaşam sürmelerine yardımcı olur (Atlı, 2017). İlkokul döneminde gerektiği şekilde kazandırılmayan beceriler, bireylerin sonraki yaşamlarında telafisi çok zor olan ya da telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurabilmektedir.

Kaliteli bir beden eğitimi programı, çocukların sağlıklı ve tatmin edici yaşam tarzlarına öncülük etmek için gereken bilgi, anlayış, beceri, değer ve tutumları geliştirmelerini sağlamalıdır (Morgan ve Hansen, 2007). Malcev ve Popeska (2017) beden ve sağlık eğitiminin amacını, bireyin hareket ihtiyacını karşılamak ve modern yaşam koşullarına uyum sağlamasına destek olmak, yaratıcı yeteneklerin artırılmasına ve sağlık kültürünün gelişmesine katkıda bulunmak şeklinde ifade etmiştir. Bugün beden eğitimi dersinden çocukları yaşam boyu fiziksel aktivitenin devamlılığı için motive eden, onların sağlığına katkıda bulunan ve çağdaş okul müfredatında yer alan sağlıkla özdeşleşmiş temel bir ders olarak bahsedilmektedir (Svendsen, 2014).

Sağlığın yaşam kalitesi üzerindeki önemi herkes tarafından bilinmektedir. Sağlık, Dünya Sağlık Örgütü'ne göre bireyin beden, ruhen ve sosyal yönden tam iyi olma halidir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında beden eğitimi, toplumsal sağlık ve zindelik kaygılarını ele almak için bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır ve temel amacı fiziksel aktiviteye yaşam boyu katılımın teşvik edilmesidir (Green'den aktaran Coulter ve Ni Chroinin, 2011). Beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılmanın insan sağlığına yararlı etkilerinin olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Hekim, 2016). Yaşam boyu fiziksel aktivitenin desteklenmesine ilişkin sağlık söylemleri, birçok ülkenin eğitim programlarına da yansımıştır. Örneğin İrlanda Hükümeti, fiziksel aktivitenin değerli bir insan uygulaması olarak kabul edildiğini ve yaşam boyu katılım ilkesi ile desteklenen beden eğitimi görüşünü yansıtan anlayışa sahip olduğunu belirtmiş ve ülkenin beden eğitimi ideolojisini "Beden eğitimi, çocuklara hareket yoluyla öğrenme fırsatları sağlar ve onların aktif ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine yardımcı olarak genel gelişimlerine katkıda bulunur." anlayışı üzerine şekillendirmiştir (Government of Ireland'dan aktaran Coulter ve Ni Chroinin, 2011).

Günümüzde okullar fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve gerekli günlük aktivite becerilerini kazandırmak için ideal bir ortam haline gelmiştir (Sacchetti, Ceciliani, Garulli, Dallolio, Beltrami ve Leoni, 2013). Birçok bireyin fiziksel aktiviteyle ilk defa tanıştığı okul öncesinden başlayan ve yükseköğretimin sonuna kadar devam eden eğitim sürecinde, beden eğitimi ve spora katılımın öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerini geliştirme konusunda önemli bir rolünün olduğu söylenebilir (Çavdar, İlhan ve Esentürk, 2018). İlkokulda çocuklara fiziksel beceriler doğrultusunda beden eğitimine yönelik dersler verilmekte ve bu dersler aracılığıyla okulların fiziksel aktiviteyi arttırmaya ve desteklemeye yönelik katkılar sağlaması beklenmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2011). Sağlıklı bir birey, erken yaşlardan itibaren fiziksel aktivite becerileri desteklenerek ve fiziksel hareket alışkanlığı kazandırılarak yetiştirilmelidir.

Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi ve oyun dersinin çeşitli nedenlerde sağlıklı şekilde yürütülmediğine yönelik sonuçların bulunduğu birçok çalışmaya rastlanmıştır (Altun, 2016; Bayat, Kaymak ve Balcı, 2016; Kalaycı, 2005; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Özkan Navdar, 2017; Tokat, 2013; Yıldız, 2010). Bunun yanında bu dersin etkili şekilde yürütüldüğüne ilişkin sonuçlar elde eden kısıtlı sayıda çalışmaya da rastlanmıştır (Can-Ceylan, 2015; Temel, 2018). Alan yazında sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği bilgisinden hareketle bu dersin yürütülmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin farklı yönleriyle incelenerek daha fazla araştırma yapılmasının gerektiği söylenebilir.

1.2.Problem Cümlesi

İlkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

Problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında toplanabilir?
2. Beden eğitimi ve oyun dersini hangi öğretmenlerin (sınıf öğretmeni/beden eğitimi branş öğretmeni) yürütmesi gerektiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve bu tercihlerin sebepleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenleri ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
4. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunları hangi düzeyde yordamaktadır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri ile cinsiyet, yaş ve düzenli spor yapma durumu demografik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Beden eğitime yönelik faaliyetler özellikle çocukluk döneminde farklı gelişim alanlarının desteklenmesinde büyük bir öneme sahiptir (Hekim, 2016). Beden eğitimi alışkanlığının bireylere verileceği en uygun dönemlerden birinin ilkokul dönemi olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2008). Çocuğun ilk beden eğitimi deneyimlerinin beden eğitimi ve oyun dersi ile planlı olarak uygulanmaya başladığı ilkokulda, bu ders sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öğretim programlarının doğrudan uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğretim programlarına yönelik görüşleri, programın uygulanabilirliğinin açığa çıkarılması açısından önem taşır (Tuncer ve Berkant, 2012). Bu nedenle araştırmanın temel amacı, ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açığa çıkarmaktır. Bu temel amaçtan hareketle, sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları bağlamında beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin düşüncelerini, derste karşılaştıkları sorunları ve bu dersin sınıf öğretmeni tarafından mı yoksa branş öğretmeni tarafından mı yürütmesi gerektiğine yönelik tercihleri ile bu tercihlerin sebeplerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin, derste yaşadıklarını ifade ettikleri sorunları hangi düzeyde yordadığı ve bu sorunlara yönelik anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının da açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günlük yaşam içerisinde insanların hareketsiz kalma süresinin artmasından kaynaklanan sağlık sorunları birçok ülkede her geçen gün daha fazla ortaya çıkmakta ve bu sebeplerden kaynaklı hastalık çeşidi de hasta sayısı da giderek artmaktadır. Bu kapsamda

2013 yılında Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Ofisi tarafından çocuk sağlığına ilişkin *Çocukluk Çağı Şişmanlık Araştırması* yapılmıştır. Bu araştırma, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 21 ülkeyi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda 7-8 yaş grubundaki çocukların %14'ünün fazla kilolu, %8'inin ise obez olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran, şehir merkezinde yaşayan çocuklarda %10, kırsal alanda yaşayan çocuklarda ise %6 olarak belirlenmiştir (Halk Sağlığı Uzmanları Derneği, 2014). Araştırma sonuçlarına bakıldığında fazla kilolu veya obez çocuk oranının %22 olması, hızla önlem alınması gereken önemli bir durumdur. Aynı zamanda hem okul içinde hem de okul dışında gençler arasında hızla artan obezite eğilimleri ve çoğalan hareketsiz yaşam tarzı, beden eğitiminin odak noktasının gençler arasında obeziteyi azaltmaya yönelik önemli bir girişime doğru kaydığını göstermektedir (Wahl-Alexander ve Ressler, 2020). Çocukların akademik ortamlarda fiziksel olarak aktif olma fırsatına sahip olmaları önemlidir (Ali, Constantino, Hussain ve Akhtar, 2018). Çocukluk çağında kendiliğinden var olan hareketliliğin, okul çağında organize edilmesi ve düzenli fiziksel aktivite ile hareket alışkanlığına dönüştürülebilmesi, sonraki yaşlarda oluşabilecek bedensel bozuklukları engelleyerek sağlıklı bireyler yetiştirme açısından çok önemlidir (İrez, 2012).

Yukarıda ifade edilen bilgiler ışığında çocuklarda meydana gelen fiziksel hareketsizlik kaynaklı sağlık sorunlarını engelleme konusunda dersin öğrencilere kazandıracak beceriler dikkate alındığında ilkokuldaki beden eğitimi ve oyun dersinin önemi ve kritik görevi karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin öğretim programlarının uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin bu derse ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılması, daha etkili bir ders süreci sağlayabilmek adına değerlidir.

Bu araştırmanın amaçlarından birisi, sınıf öğretmenlerinin metaforik algılarından hareketle ilkokul programı içerisinde yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Eğitim araştırmalarında farklı olgu, olay ve kavramların açıklanmasında metaforlardan yararlanılmaktadır (Çam Aktaş ve Tunca, 2018) ve metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkındaki fikir yapımızı etkileyen ve yönlendiren güçlü zihinsel araçlardandır (Saban, 2004). Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi dersine ilişkin metaforları ortaya koyan araştırmalar (Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Tekkurşun Demir ve Hazar, 2018) mevcuttur. Koç, (2020) ise beden eğitimi kavramına yönelik metaforları ortaya koymayı amaçlamıştır. Ancak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, sözü edilen eksikliğin giderilmesi adına alan yazına katkı sunacağı düşüncesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı ise beden eğitimi ve oyun dersinin kimler tarafından yürütülmesi gerektiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tercihlerini belirlemektir. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 43. maddesinin 3. bendinde yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında kalan tüm derslerin ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından okutulması esası yer alır (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2021). Ancak ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi konusu özellikle 2020 yılı itibarıyla kamuoyunda sürekli gündeme gelmektedir. Bu nedenle araştırmada, beden eğitimi ve oyun dersinin -sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenleri özelinde- kimler tarafından yürütülmesi gerektiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tercihlerini ortaya çıkarma amacının da önem taşıyan güncel bir konu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin herhangi bir derste karşılaştıkları sorunların açığa çıkarılması önemlidir. Çünkü bu sorunlara çözüm bulunması ile öğretmenler öğrencilerine daha etkili bir öğretim ortamı sunabilirler. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde hangi sorunlarla karşılaştıkları, demografik özelliklerinin derse ilişkin yaşadıklarını düşündükleri sorunları hangi düzeyde yordadığı ve sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemenin de alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Alan yazında beden eğitimine yönelik derslere ilişkin sınıf öğretmenleriyle yürütülen araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları (Bayat ve diğ. 2016; Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir, 2015; Çıldır, 2019; Kalaycı, 2005; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Özkan Navdar, 2017; Tokat, 2013; Ulu, 2016; Uzun, 2019) öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarırken, bazıları ise (Can-Ceylan, 2015; Temel, 2018) ders kazanımlarının etkili şekilde öğrencilere kazandırıldığına ve dersin etkili şekilde işlendiğine ilişkin sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Ancak bu araştırmalar çoğunlukla spor bilimleri alan uzmanları tarafından yürütülmüştür. Temel eğitim alan uzmanları tarafından yapılan çalışmaların sayısının daha sınırlı olduğu görülmektedir. Hatta beden eğitimi ve oyun dersine yönelik Türkiye’de temel eğitim alan uzmanları tarafından yapılan sadece bir doktora tez çalışmasına rastlanmıştır (Pekgöz Çeviker, 2021). Araştırmanın bu yönüyle de alan yazına katkı sunma durumunun önemli görüldüğü söylenebilir.

İlköğretim kurumları haftalık ders programı incelendiğinde (MEB, 2021), ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda en fazla ders saatinin 10 saat olarak Türkçe dersine ayrıldığı, daha sonra ise programda matematik dersi ve beden eğitimi ve oyun dersinin beşer ders

saati olarak yer aldığı görülmektedir. Beden eğitimi ve oyun dersinin, ilkökul haftalık ders programında en fazla zaman ayrılan derslerden biri olması, ilkökulun amaçlarına hizmet etme konusundaki yeri ve öğrenciler üzerindeki önemini de gözler önüne sermektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, ilkökul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine açığa çıkarılması amacıyla karma desene dayalı olarak nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı bir araştırma olarak planlanmıştır. Ancak 2019 yılında baş gösteren COVID-19 salgını sonrasında Dünya Sağlık Örgütü tarafından dünya genelinde 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla pandemi ilan edilmiştir. Öngörülmeyen bu durum çalışmanın planlanan şekliyle yürütülebilmesini sınırlandırmıştır. Türkiye’deki okullarda uzaktan eğitim sistemine geçilmesi, araştırmacının başlangıçta planlamış olduğu derse yönelik uygulama, gözlem ve görüşme yapma koşullarını ortadan kaldırmış ve arzu edilen veri toplama çeşitliliğinin sağlanması mümkün olamamıştır. Tüm bu nedenler, belirlenen probleme dayalı olarak araştırmanın tekrar düzenlenmesi ve araştırma modelinin betimsel tarama modeline dönüştürülmesi sınırlılığını beraberinde getirmiştir.
2. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasından örnekleme dahil edilen öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmenlerin ölçme aracında yer alan ifadeleri samimi olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Beden Eğitimi: “Vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma, beden terbiyesi” (Türk Dil Kurumu). Bireylerin fiziksel anlamda hareket kabiliyeti kazanmasına yönelik bedeni eğitime işlevidir.

Oyun: Canlının öncesinde, anında veya sonrasında keyif aldığı ve bireysel fayda sağladığı etkinlik süreçlerinin tümüdür.

Fiziksel Etkinlik Kartları: İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının unsurlarından birisi olarak öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olmak amacıyla ders kazanımları ile ilişkilendirilerek hazırlanan bu kartlar, oyunlaştırılmış hareket becerilerini ve oyunları görsel destekli olarak sunan, programa bir dosya çıktısı olarak eklenmiş renkli kartlardır (MEB, 2018).

1.8. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KMO: Kaiser Mayer Olkin

FEK: Fiziksel Etkinlik Kartları

BEODÖP: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı

BEODSÖ: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Sorun Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde konuya ilişkin bazı başlıklar belirlenmiş ve ilgili alan yazın kısmında bu başlıklara ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu başlıklar; beden eğitimi, oyun, beden eğitimi ve oyun dersi ve beden eğitimi ve oyun dersinin tarihsel süreci şeklindedir. Ayrıca konuya ilişkin daha önce yürütülen ve alan yazında yer alan araştırmalara ulaşılmış ve ilgili araştırmalar kısmında bu araştırmalar konularına göre ilgili başlıklarda anlatılmıştır.

2.1. İlgili Alan Yazın

2.1.1. Beden Eğitimi

Fiziksel aktivite ve spor, yaşamın ilk yıllarından itibaren insan sağlığı üzerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar fiziksel etkinliklere ve planlı hareket eğitimi programlarına katılarak sadece psikomotor gelişim alanında (temel hareket becerileri, koordinasyon, fiziksel uygunluk, vücut farkındalığı, düzenli spor alışkanlığı) değil bunun dışında bilişsel gelişim (problem çözme, yaratıcılık, hayal gücü vb.) alanında ve sosyal gelişim alanında da (pozitif benlik gelişimi, kendini tanıma, empati, problem çözme, sosyal yetkinlik, iletişim becerileri) gelişim gösterirler (Boz ve Aytar, 2012).

Düzenli fiziksel aktivite yapma; sağlıklı büyüme, gelişme ve hastalıklardan korunmayı sağlar. Düzenli fiziksel aktivitenin önemi göz önüne alındığında 5-11 yaş arasındaki çocukların orta şiddetten yüksek şiddete yönelik aktivitelere her gün en az 1 saat, yüksek şiddete yönelik aktivitelere ise haftada en az üç defa katılım sağlamaları Sağlık Bakanlığı tarafından tavsiye edilmektedir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014). Ancak yaşanan teknolojik gelişmelerin günlük hayata getirdiği kolaylıklar bireyleri fiziksel aktivite yapmaktan uzaklaştırmaktadır.

Beden eğitiminin bireylerin sağlığına katkı sağlayacağı ve sağlık bakım maliyetlerini azaltabileceği iddia edilmektedir (Siedentop, 1996). Beden eğitimi, çeşitli bireysel ve toplumsal eğitim ürünlerini kolaylaştıracak sağlam temellere dayanan bir gelecek sunabilir (Kirk, 2013). Ayrıca insanların düşünce yapılarının gelişimi ile fiziksel gelişimlerinin birbiriyle uyumunu kolaylaştırabilir ve yaşadıkları toplumun daha mutlu ve sağlıklı olmasına katkı sağlamalarında önemli rol oynayabilir (İnal, 2009).

İnsanın fiziksel sağlığını, karakter oluşumunu ve psikolojik rahatlığını arttırmak, milli duyguları ortak bireylerin varlığıyla doğrudan ilgili olduğu için beden eğitiminin önemli bir eğitim faaliyeti olduğu söylenebilir (İnal, 2009). İlkokullarda uygulanan beden

eğitimi, ilerleyen yaşlarda yaşam kalitesinin iyileşmesine katkı sağlayan etkili müdahaleler için önemli bir başlangıç noktasıdır (Lucertini, Spazzafumo, De Lillo, Centonze, Valentini ve Federici, 2013). Çocukluk çağı obezitesine yönelik artan endişe ile birçok kişi ve kuruluş kaliteli beden eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Hart, 2005). Bunun yanında çocukluk ve gençlik dönemindeki olumsuz spor ve egzersiz deneyimleri, bireylerin sağlıklı ve aktif bir yaşam tarzına uzun vadeli katılımının azalmasında kilit faktörlerdir (Cardinal, Yan ve Cardinal'dan aktaran Hayes, 2017).

Temel hareket becerileri; vatandaşların sağlıklı, yetenekli ve aktif gelişimleri için hayati bir unsurdur (Dudley ve Yüğü, 2020). Fiziksel aktivitenin çocuklar ve ergenler için sağlık ile ilgili bazı yararları vardır (Baranowski, Bar-Or, Blair, Corbin, Dowda, Freedson, Pate, Plowman, Sallis, Saunders, Seefeldt, Siedentop, Simons-Morton, Spain, Tappe ve Ward, 1997). Fiziksel hareketsizlik, yüksek, düşük ve orta gelirli ülkelerde giderek artan bir şekilde çeşitli hastalıklara sebep olmaktadır (Bauman, Reis, Sallis, Wells, Loos, Martin ve Lancet Physical Activity Series Working Group, 2012). Genel olarak fiziksel yetersizlik; orta ve geç çocukluk döneminde (6-12 yaş) çeşitli fiziksel etkinlik veya sporlara katılımın azalması ve bununla birlikte aktif ve sağlıklı bir yaşam tarzından uzaklaşma sonucunu doğurmaktadır (Robinson ve diğ.'den aktaran Lopes, Stodden ve Rodrigues, 2017).

Düzenli fiziksel aktivitenin; sağlıklı olmayı destekleme ve tüm nedenlere bağlı ölüm risklerini azaltma ile doğrudan bağlantısı vardır. Buna rağmen birçok ABD'li yetişkin ya hareketsizdir ya da fiziksel olarak önerilen düzeyden daha az aktif hareket içerisindedir. Çocuklar ve ergenler yetişkinlere göre fiziksel olarak daha aktiftir ancak fiziksel aktiviteye katılım ergenlik döneminde azalmaktadır. Okul ve toplum programları, çocuklar ve ergenler için yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktivite kalıpları oluşturmaya yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Baranowski ve diğ., 1997).

Düzenli fiziksel aktivite, çocuklar ve ergenler için sayısız fiziksel ve zihinsel faydalar sağlar (Prochaska, Sallis, Slymen ve McKenzie, 2003). Günlük yaşamımız için temel gereklilik olan ve yaşam boyu faaliyetler için gerekli olan hareket becerileri, beden eğitiminin ayrılmaz, açık ve değerli bir unsurudur (Penney ve Jess, 2004). Fiziksel aktivitenin çocukların konsantrasyonunu ve uyarılmasını artırabileceğini ve bunun da dolaylı olarak akademik performansa fayda sağlayabileceğini gösteren bazı kanıtlar vardır (Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup ve Sandford, 2009).

Beden eğitimi, bireyin fiziksel, bilişsel ve psikolojik yönden gelişimini sağlamak amacıyla yapılan temel hareket, spor ve oyun faaliyetlerinin tamamı olarak ifade edilir. Bu sebeple beden eğitimi kişinin vücut, ruh ve fikir gelişimini etkiler. Fiziksel hareket çalışmaları belli bir metot ve disiplin içinde uygulandığı sürece kişi sağlığını kazanır, korur ve sürdürür. Ayrıca bireyin iç dünyasında olumlu gelişme ve değişimler olur. Toplumdaki aile bağları güçlenir, bireylerin ahlak kurallarına saygısı artar ve aşağılık duygusuna kapılmaları azalır. Bu sayede bireyler çevreleriyle güzel ilişkiler kurma çabasına girer. Tüm bu yetkinlikler düzenli beden eğitimi çalışmaları sonucunda elde edilebilir (Sel, 1984).

Beden eğitimi, boş zamanlarda motor beceri yetkinliğinin artırılması ve mevcut yeteneklerin belli bir amaçla kullanılması ile hız, kuvvet ve dayanıklılık gibi motor becerilere katkı sağlamak suretiyle bireyin beden gelişimine imkân sağlar (Özmen, 1999). Beden eğitiminin amacı; öğrencilerin bilgi, beceri ve hareket alışkanlıkları edinmelerine rehberlik etmek, olumlu zihinsel özellikler ve motor beceriler oluşturmak ve geliştirmektir (Malcev ve Popeska, 2017). Salvy, Roemmich, Bowker, Romero, Stadler ve Epstein (2009), çocukların akranları ile birlikte olduklarında, yalnız oldukları zamana göre daha aktif olmalarının olası olduğunu ve bunun sebebinin; gençlerin fiziksel aktivitelerinin akran veya oyun arkadaşı gerektiren bir tür oyun içerdiğini belirtirler.

Bir kavram olarak beden eğitimi kavramı, spor kavramından çok daha geniştir ve ona indirgenemez; kesinlikle rekabet veya rekabete dayalı oyunlarla sınırlı değildir (Wright, 2004). Beden eğitimi uzmanlarının, beden eğitimini okul sporu, fiziksel aktivite ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak daha geniş fiziksel kültür içinde tanımlamalarına rağmen çok sayıda araştırma beden eğitiminde spor ve sağlık söylemlerinin baskınlığını ortaya koymuştur (Coulter ve Ni Chroinin, 2011). Sporda belirli etkinliklere odaklanılırken, beden eğitiminin odak noktası kasıtlı fiziksel insan hareketi ve bu hareketin geliştirilmesidir, sportif faaliyetleri kapsar ancak sportif etkinliklerle sınırlı değildir (Wright, 2004).

Ulusal bağlamda beden eğitiminin doğası ve amaçları, okul müfredatı ve beden eğitimi uygulaması gibi politika belgeleri aracılığıyla belirlenir ve beden eğitimi; spor, sağlık ve fiziksel aktiviteyi içeren daha geniş bir fiziksel kültürün bileşenini oluşturan sosyal bir aktivitedir (Coulter ve Ni Chroinin, 2011). Bireyin beden ve ruh sağlığını korumak ve fiziksel becerilerini geliştirmek için, esnek yapıda, gerektiğinde çevre şartlarına ve katılımcıların çeşitli özelliklerine göre değişebilen, oyun ve jimnastik gibi spora yönelik antrenman ve çalışma sürecinin tamamını kapsayan geniş tabanlı etkinlikler

bütünüdür (İnal, 2009). Beden eğitimi, doğal olarak rekabetçi olmayan ve beden eğitimi için herhangi bir özel yeteneğe sahip olmayanlar da dahil olmak üzere tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Wright, 2004). Ayrıca beden eğitiminde öğrenme ve öğretme karmaşık bir çalışma alanıdır ve çeşitli açılardan incelenmesi gerekir (Hardy ve Mawer, 1999). Beden eğitiminin karmaşık süreci içerisinde doğru yöntemi bulmak, bu yapı ve sürece katkısı olan etkenleri tanımakla mümkündür (Özmen, 1999). Kapsayıcı ve doğru bir beden eğitimi ders süreci yürütmek için titiz bir ön hazırlık gerekmektedir.

2.1.2. Oyun

Çocukların yaşantılarında oyunun önemi yadsınamaz. Oyun, amaçsız, keyifli ve gönüllülük esasına dayalı davranışlar olarak ele alınabilir (Sezgin, 2016). Oyun, çocukların yaptıkları meşgaleler bütünü (Seyrek ve Sun, 1999) olmasından hareketle çocuğun hayatına şekil veren en önemli etkinliklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarına faydalıdır (Gökşen, 2014). Oyun sırasında çocuklar nesnelerle ve kişilerle etkileşimde bulunup farklı düşünce ve durumlarla karşılaşmaktadırlar (Ahioğlu, 1999). Oyun aynı zamanda çocukların farklı rollere girmesini ve karşılaştığı kişi ve olayları canlandırması ile empati yeteneğini destekler (Karaman, 2012). Kısacası oyun çocuğun hayatının temel dinamiklerini oluşturan bir uğraştır. Dolayısıyla oyun çocuğun en doğal hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların oyun hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde, "Çocuklara yeterli beslenme, barınma, dinlenme, oyun olanakları ile gerekli tıbbi bakım sağlanmalıdır" ifadesi ile vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler, 1989). Oyun çocuklara ileriki yaşlarda gerekli olacak rol ve değerleri kazandırma ve keyifli zaman geçirme imkânı sağlayan en temel eğitim etkilerinden biridir (Onur ve Güney, 2004). Demokratik bir toplumda eğitim de oyun da aynı derecede öneme sahip doğal bir hak olarak görülür. Güneş (2004) Türkiye'de eğitimin temel sorunlarından en önemlisinin öğrencilerin ilkokulda oyun oynama özgürlüğüne kavuşamaması olduğunu ve bunun sağlanmasının okul, aile ve toplumun temel görevi olduğu düşüncesini ortaya koyar.

İnsanoğlu çocukluğundan itibaren oyun oynar. Oynadığı oyun ise yaşamı şekillendirmede önemli bir yere sahiptir. Bazı araştırmacılar oyunu bireyin yaşamının temel noktasına koymaktadır. Oyunlar, çocukların merakının açık ve net biçimde ortaya çıktığı etkinliklerdir çünkü çocuk, oyun sırasında içinde yaşadığı dünyayı yeniden keşfetmektedir (Tural, 2005). Bu açıdan bakıldığında oyunun öğrenme ile yakından ilişkili

olduğu söylenebilir (Sezgin, 2016) ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde oyunun kullanılmasına ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır.

Öğretmenler oyunların eğitimde kullanılması konusunda çeşitli fikirlere sahip olsalar da oyunlar, öğretici olmaları açısından eğitimde kullanmaya uygundurlar ve öğretmenlerin ilgi alanlarına girmektedir ve bunun nedeni; oyun sürecinde bireyin yaparak-yaşayarak deneyim kazanması, oyunların öğrenci merkezli yapıda olması, problem çözme konusunda öğrencilerin aktif rol alabilmesi ve öğrenme için öğrencilere motivasyon sağlamasıdır (Carlson; Garris, Ahlers ve Driskell; Kirriemur ve McFarlane'den aktaran Yağız, 2007). Diğer bir açıdan ise oyunların eğlence ve mutluluk aracı olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Ancak oyun insanları sadece eğlendiren bir olgu değildir, aynı zamanda bireyler arasındaki iletişimi desteklediği için sosyal bir ortam olma özelliği de taşır. Bu bilgiler ışığında oyun oynayarak öğrencilerin işbirliği, özgüven ve sorumluluk duygularını geliştirilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda oyun, özellikle ilkökul çocukları için etkili olan ve soyut kavramların somutlaştırılmasını zevkli ve kalıcı hale getirilebilen bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabilir (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014).

Oyun sayesinde öğrenmenin planlı olarak gerçekleşmesi için bazı şartların yerine getirilmesi zorunluluğu vardır ve bu şartlar; çevrenin çocuğun oyundan faydalanabileceği şekilde düzenlenmesi ve oyunla ilgili uygun materyallerin seçilmesidir (Yıldız'dan aktaran Beyhan ve Tural, 2007). Öğretmenler, sıradan ve sıkıcı oyunlardan kaçınmalı, neşeli bir ortamda oyun oynatmalı, gerekirse müzik ve ilgi çekici kostümler kullanmalıdır (Tural, 2005). Ayrıca oyun ile öğrenme imkânının her yaş grubundan öğrenciye sunulabileceği, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye önemli bir katkısı olduğu öğretmenler tarafından bilinmelidir (Sezgin, 2016).

Oyun çocuklara birçok yönden katkı sağlamaktadır. Örneğin; çocuk oyun sayesinde kendini bulur ve yeteneklerini fark eder. Oyunun eğitimdeki işlevsel önemi herkes tarafından bilinmektedir. Oyunlar öğrencileri başka dünyalara taşıyarak, rol yapma yoluyla yeteneklerini keşfetmeleri ve sergilemelerini, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlar (Gredler'den aktaran Yağız, 2007).

Çocuğun gelişimini desteklemede bir araç olarak kullanılan oyunlar, okul öncesi ve ilkökul çağında sosyokültürel ve psikolojik açıdan bireyin sosyal ilişkiler kurmasına, iletişim becerisi geliştirmesine, kendini ifade etme becerisi ve paylaşma alışkanlığı kazanmasına, fiziksel yönden çeşitli kaslarını kullanmasına, zihinsel yönden ise karar verme, çevreyi tanıma ve problem çözme becerisi gibi becerileri kazanmasını kolaylaştırır (Horzum, 2011). Bunun yanı sıra el göz koordinasyonu, problem çözme, kritik düşünme,

zaman yönetimi, liderlik, karar alabilme, problem çözme vb. üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması, empati, fiziksel egzersiz ile kilo verme gibi beceri ve yetkinliklerin çocuğa kazandırılmasını sağlayabilmektedir (Sezgin, 2016).

2.1.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi

Kentleşmiş toplumlarda yaşayan çoğumuz için beden eğitimi kavramı, resmileştirilmiş okul ortamlarındaki oyun alanlarında ve spor salonlarında yer alan bir faaliyetdir (Rudd, Woods, Correia, Seifert ve Davids, 2021). Temel beden eğitimi programını takip ederek fiziksel aktivite için birçok fırsat sunan ilk kurumlar okullardır (Cavill, Kahlmeier ve Racioppi'den aktaran Lucertini ve diğ., 2013). Okullar, çocuklar ve ergenler arasında fiziksel aktivite ve egzersizin teşvik edilmesi için ideal ortamlardır ve beden eğitimi dersleri bu hedeflere ulaşmanın birincil aracıdır (Garcia-Hermoso, Alonso-Martinez, Ramirez-Velez, Perez-Sousa, Ramirez-Campillo ve Izquierdo, 2020). Beden eğitimi dersleri, fiziksel aktiviteyi artırmanın bir yolu olarak şiddetle tavsiye edilen uygulamalardan biridir ve yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımı teşvik eden bilgi ve becerilerin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlar (McKenzie, Sallis, Prochaska, Conway, Marshall ve Rosengard, 2010).

Çocuklarda sağlık eşitsizliğini ortadan kaldırmak, beden eğitimi dersleri aracılığıyla mümkündür (Basch'dan aktaran Dudley ve Yüğü, 2020). Okullardaki beden eğitimi programları, çocuklara önerilen fiziksel aktivitelerin bir kısmını sağlayarak, fiziksel uygunluk seviyelerini artırır ve onlara genelleştirilebilir hareket becerilerini öğretirken sağlıklı ve aktif yaşam tarzını teşvik etme potansiyeline sahiptir. Eğer egzersiz ilaça, beden eğitimi alınmayan haptır (McKenzie ve Lounsbery, 2009).

Çocukluk yılları, yetişkinlik ve yaşlılık yıllarında daha sağlıklı bir yaşam kalitesi sağlamayı amaçlayan fiziksel aktivite gibi uzun süreli müdahalelere başlanması için en önemli dönem olarak kabul edilmektedir (World Health Organization, 2005). Eğitimin ilk yıllarında, beden eğitimi ve okul spor programları aracılığıyla hareket becerilerinin gelişimini ve fiziksel aktivite katılımını teşvik etmek önemlidir (Dudley, Okely, Pearson ve Cotton, 2011). İlköğretim düzeyinde kaliteli beden eğitimi ihtiyacı son derece önemlidir. Çünkü araştırmalar temel hareket becerilerinin performansı ile çocukların vücut ağırlığı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Hart, 2005). İlkokul çocuklarına egzersizin vücutları üzerindeki etkileri, yaşam boyu egzersizin önemi ve beden eğitiminin fiziksel sağlıkları üzerindeki faydalı etkilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Wright, 2004). Beden

eğitimi ve oyun dersi, ilkökul programında oyuna dair etkinliklere en fazla yer veren ders olduğu için öğrencilere kazandırılmak istenen değerler, ders içeriklerine uygun olarak oyunlar aracılığıyla bu derste daha kolay ve eğlenceli şekilde kazandırılabilir (Doğan, 2021).

Beden eğitimi dersleri, çocuklarda ve ergenlerde fiziksel aktivite katılımını ve hareket becerisi yeterliliğini artırma potansiyeline sahiptir (Dudley ve diğ. 2011) ve temel hareket becerilerini geliştirmek ve fiziksel aktiviteyi artırmak açısından ideal ortamlardır (Van Beurden, Barnett, Zask, Dietrich, Brooks ve Beard, 2003). Ayrıca çocukların hareketsiz yaşam tarzını en aza indirebilmek için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hekim, 2016). Temel beden eğitimi, öğrencilerin bir eğitim ortamında olumlu deneyimler yaşamalarına olanak tanır, kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yardımcı olur, sorumlulukların kazanılmasını ve problem çözmeyi sağlar (Gaspar, Gil Arias, Del Villar, Praxedes ve Moreno, 2021).

Konuya ilişkin Yılmaz (2018) beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencilerin kaliteli zaman geçirdiklerinde kazanabilecekleri avantajları şu şekilde sıralamıştır:

1. Çocuğu fiziksel yönden geliştirir.
2. Motor becerilerin gelişmesini sağlar.
3. Düzenli fiziksel aktiviteyi destekleyerek sağlığa yönelik katkı sağlar.
4. Öz disiplinin öğrenilmesini destekler.
5. Öğrencinin sağlığına katkı sağlar.
6. Ahlaki gelişim, liderlik algısı ve işbirliği gibi birçok gelişime imkân verir.
7. Stres ve kaygı düzeyini azaltır.
8. Akran iletişimini artırır.
9. Özgüven ve öz saygıyı artırır.
10. İnsanın bedenine ve diğerk arkadaşlarına saygı göstermesinin önemini öğretir.
11. Hedef belirleme konusunda yol göstericidir.
12. Akademik başarıyı artırır.

Beden eğitimi ve oyun dersi, öğrenciye bireysel bilişsel gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi ve psikomotor gelişim alanlarında katkı sağlar (Albayrak, 2019).

Beden eğitimine yönelik derslerin faydalarını, İnal (2009) şu şekilde belirtmiştir:

Fizyolojik ve biyolojik yönden;

- Daha enerjik bir bünyeye sahip olmayı destekler,
- Bedensel ve zihinsel yorgunluklara karşı vücut direnci artırır,

- Kilo almayı önler,
 - Bedensel olarak daha geç yorulmayı ve daha hızlı dinlenmeyi sağlar,
 - İç salgı bezlerinin daha iyi çalışmasını sağlar,
 - Vücuttaki kılcal damar sayısını artırır,
 - Kalp üzerinde olumlu etkileri vardır,
 - Kalbin pompaladığı kan miktarını artırır.
- Psikolojik yönden;
- İradeyi güçlendirir ve zekayı geliştirir,
 - Kompleksli insanların tedavisine destek olur,
 - Kişiliği olumlu yönde etkiler ve geliştirir, bireyin mücadele gücünü artırır,
 - Sürpriz olarak gelişen olaylara uyum sağlama ve karar verebilme becerilerini geliştirir ve sorumluluk duygusunu destekler,
 - İnsanın kendini yenilemesine ve hoşgörü duygusunu geliştirmesine destek olur.
- Sosyal yönden;
- İnsanın iradesini güçlendirmesini ve kendine güven duymasını sağlar ve kişiliğinin oluşmasını olumlu yönde destekler,
 - Grup çalışması yapmayı kolaylaştırarak karşılıklı dayanışmayı sağlar ve bireyin sosyalleşmesini destekler,
 - Bireyin bedeninin ve ruh yapısının geliştirilmesinde en etkili araç olarak hareket faktörünün her çeşidini kapsar,
 - Farklı toplumların bireylerini birbiriyle kaynaştırır,
 - Belli amaçlara ulaşma konusunda eğitsel bir araçtır,
 - Grup çalışmaları sayesinde bireyler arasında dayanışma ve işbirliğini artırır,
 - Bireylerin kurallara uymasını destekler,
 - Bireyler arasında sosyalleşme sürecini hızlandırır,
 - Her yaş, meslek ve cinsiyetten insanın zamanını değerlendirmesi konusunda etkili bir araçtır,
 - Millet olarak ihtiyaç duyulan sevgi ve saygı ortamını destekler,
 - Bireyi kötü alışkanlıklardan uzak tutar ve topluma kazandırır,
 - İnsanların yaşadıkları stres ve baskılardan kurtulmaları için bir araçtır,
 - Kişilerin toplum içinde statü kazanmalarına destek olur,
 - Engellileri topluma kazandırma ve toplumun milli duygularını desteklemeyi sağlar.

Beden eğitimi, çocuğun başına gelen bir şey değildir; daha ziyade bilinçli olarak planlanarak devam eden etkileşimli bir süreçtir (Hardy ve Mawer, 1999). Çocukların beden eğitimi ile ilgili deneyimlerini belirlemeye çalışıyorsak, arka koltuğa geçmemiz ve kendi görüşümüzü empoze etmeden çocuğun gerçekliğini kabul etmemiz çok önemlidir (Hardy ve Mawer, 1999). Çocuğun tutum ve alışkanlık geliştirdiği deneyim alanlarından biri, eğitim programının önemli bir parçası olan ve fiziksel gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimin de bir aracı olan beden eğitimidir (Blue, 1950). Dünya çapında beden eğitime katılım, öğrenciler tarafından okul hayatının geri kalanından bir mola, eğlence ve keyifle ilgili ciddi olmayan, akademik olmayan bir sosyalleşme fırsatı olarak algılanır (Coulter ve Ni Chroinin, 2011). 7- 14 yaş arasındaki ilkokul öğrencileri için hareket, kesinlikle olması gereken bir uğraş alanıdır ve koşu, zıplama, yuvarlanma gibi birçok aktiviteyi defalarca yapmak onları yormaz (Albayrak, 2019). Bu dersteki başarı, çocuklar için -özellikle erkek çocuklar- önemli bir sosyal statü kaynağı olduğundan, bazı çocuklar beden eğitimi dersine güçlü bir şekilde motive olurlar ve bunu okul günlerinin en önemli olayı olarak görürler (Hardy ve Mawer, 1999).

Kaliteli yaşam koşullarını teşvik etmek açısından hangi içsel değerlerin eğitime uygun olduğuna karar verirken evrensel anlamda bakmak gerekir (Wright, 2004). Birleşmiş Milletler, 2010 yılında tüm okul çağındaki çocuklar için kaliteli ve etkili beden eğitimi sürecine evrensel erişim çağrısında bulundu (Dudley ve diğ., 2011). Beden eğitimi herhangi bir eğitim sisteminin bir parçası olarak anlamak için, tüm ülkelerdeki eğitim sistemlerinin merkezi bir müfredatla işlemediğini bilmek önemlidir. Kayda değer istisnalar (örneğin Norveç, Finlandiya, Hong Kong ve Singapur) vardır, ancak çoğunlukla, öğrenme standartları ve beklentileri, bir dizi eyalet ve ülke ile istişare içinde hükümet katmanları (örneğin ilçe/yerel ve eyalet/il) tarafından geliştirilir. Ulusal bakanlıklar yerine yerel profesyonel kuruluşlar ve/veya devlet eğitim kurumları, eyalet/il standartlarına uygun okul bölgeleri veya bireysel okullar, tüm müfredat kararlarını yerel olarak alma eğilimindedir (Dudley ve Yüku, 2020).

Wong, Gibson, Farooq ve Reilly (2021), sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, eğitim, sağlık ve politika düzenleyicileri için beden eğitimi derslerine yönelik bazı tavsiyelerde bulunmuştur:

- Aktif yürütülen beden eğitimi dersleri, öğrencilerin sağlığına katkı sağlayacağı ve sağlam bir sağlık temeli oluşturmaya yardımcı olacağından beden eğitiminin halk sağlığı hedeflerine daha fazla vurgu yapılmalıdır.

- Beden eğitimi branş öğretmenleri veya ilkokul sınıf öğretmenleri, beden eğitimi derslerini tüm çocukların katılımını sağlayacak şekilde daha fazla orta-şiddetli fiziksel aktivite içeriğine sahip olacak şekilde planlamalıdır.
 - Derslerde orta-şiddetli fiziksel aktivite davranışını teşvik eden aktiviteler seçilmelidir.
 - Öğrencilerin beden eğitimi ders alanlarında aktif hareket etme motivasyonlarını arttırmak için beden eğitimine yönelik mesleki gelişiminizi destekleyin.
 - Çocukların hareket etmesini ve tüm öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlayacak oyunları seçerek aktif fiziksel hareket ettikleri zamanı arttırın.
- Baranowski ve diğerleri (1997) ise beden eğitimi dersleri için şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- Anaokulundan 12. sınıfa kadar zevkli, yaşam boyu fiziksel aktiviteyi teşvik eden, planlı ve sıralı beden eğitimi programı sağlayın.
- Beden eğitimi için ulusal standartlara uygun beden eğitimi programı kullanın.
- Okulda, toplumda ve evde eğlenceli fiziksel aktiviteye katılımı teşvik edin.
- Anaokulundan 12. sınıfa kadar yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımı destekleyen planlı ve sıralı sağlık eğitimi programı sağlayın.
- Beden eğitimi, sağlık eğitimi ve sınıf öğretmenleri ile fiziksel aktivite öğretimini planlayan ve uygulayan ilgili disiplinlerdeki öğretmenler arasında işbirliğini teşvik edin.
- Her öğrencinin tavsiye edilen haftalık fiziksel aktivite miktarının önemli bir yüzdesini sağlayan beden eğitimini sağlamak için öğretmenleri eğitin.

Öğretmenler okul temelli fiziksel aktivite ve temel hareket becerisi uygulamalarının başarısında ve uzun ömürlü olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Lander, Eather, Morgan, Salmon ve Barnett, 2017). Bu sebeple öğretmenlerin kendilerini derse yönelik alanlarda geliştirmeleri son derece önemlidir. Sürekli mesleki gelişim artık İngiltere ve başka diğer ülkelerde eğitim politikasının temel taşı haline gelmiştir ve planlanan eğitim politikalarının başarılı olması konusunda öğretmenlerin meslek hayatlarında etkili dersler yürütmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Armour ve Yelling, 2004). Tüm ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere etkili ve yüksek kaliteli beden eğitimi dersleri sunacak donanıma sahip olması çok önemlidir (Figley'den aktaran Hayes, 2017).

Genellikle öğretmenler belirli hareket becerilerinin ve tekniklerinin öğretilmesini desteklemek amacıyla tasarlanmış ve önceden belirlenmiş öğretim programını uyguladılar (Rudd ve diğ., 2021). Okul içinde, öğrenciler arasında fiziksel aktiviteyi teşvik etme

çabaları, "en uygun fiziksel aktiviteyi teşvik etmek için tasarlanmış bir dizi planlı, sıralı ve okulla bağlantılı stratejiler, etkinlikler ve hizmetler" olan koordineli, kapsamlı bir okul sağlığı programının parçası olmalıdır (Baranowski ve diğ., 1997). Öğretmenler, ders uygulamalarında öğrencilerin etkinlik sırasında ortaya çıkan taktiksel problemleri çözmelerine yardımcı olan rehberler olarak görev yapmalıdır (Gaspar ve diğ., 2021).

İlkokulda beden eğitimi dersini yürüten öğretmenler, uygulanan etkinliklerde hem nesnel hem de öznel açıdan mutluluğun teşvik edilmesini sağlamalıdır ve tüm etkinlikleri öğretip öğretmemesi önemli olmayabilir ancak bunları nasıl öğrettiği ve çocukların etkinliklere katılırken ne tür deneyimler yaşadığı büyük ölçüde önemlidir (Wright, 2004). Öğretmenler oyun sırasında soru sormalı, öğrencilerin oynamaya devam etmesine izin vermeli ve daha sonra öğrencilerin oyunu analiz etmelerine ve pratikte çözüm aramalarına yardımcı olarak taktiksel düşünmeyi teşvik eden küçük tartışmalara başvurmalıdır (Pearson ve Webb'den aktaran Gaspar ve diğ., 2021). Ayrıca fiziksel aktiviteyi ceza olarak kullanmak, gençlerin zihninde fiziksel aktivite ile olumsuz ilişkiler kurma riski taşıdığından öğretmenler, koçlar ve diğer okul personeli, ceza olarak fiziksel aktiviteye katılmaya zorlamamalı veya fiziksel aktiviteye katılım fırsatlarını engellememelidir (Baranowski ve diğ., 1997).

Spor ve beden eğitimi arasında bağlantı kurmaya odaklanma, spora ve rekabetçi takım oyunlarına verilen yüksek değer ve ilkokuldaki sınıf öğretmenin yerini bir uzmanın alması fikri, bu konuda 19. yüzyılda başlayan tartışmalara yeni bir ivme kazandırmıştır (Wright, 2004). İlk beden eğitimi dersleri, birçok ülkede genellikle üç farklı grup tarafından veya bunların bir kombinasyonu tarafından yürütülmektedir; sınıf öğretmenleri, uzman ilköğretim beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmenler dışındaki spor koçları vb. uzmanlar (Jones ve Green, 2017). Beden eğitimi öğretim programlarının doğası, uzman beden eğitimi öğretmeni için değil, sınıf öğretmeni için planlanmıştır (Blue, 1950).

2.1.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Tarihsel Süreci

Türkiye Cumhuriyeti'nde günümüze kadar ilkokul/ilköğretim düzeyinde birçok program geliştirme ve güncelleme çalışması yürütülmüştür. Bunlar; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005 ve 2018 yıllarında uygulamaya geçirilen programlar olarak ifade edilebilir. Bunun dışında dersler özelinde bazı program çalışmaları da yürütülmüştür. İlkokul beden eğitimi resmi ders programlarında yıllar içerisinde yapılan değişiklikler incelendiğinde, süregelen istikrarsız uygulamalar sebebiyle bu dersin hak ettiği ders

içerikleri, saatleri ve öneme kavuşamadığı görülmektedir. Bu derslerin, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar öğretim programları içerisinde önemsiz görüldüğü, ders saatlerinin azaldığı ve beden eğitimi dersinin kazandırdığı psikomotor becerilere gereken önemin verilmediği söylenebilir (Çeliksoy ve Çelik, 2015).

Yaklaşık olarak 100 yıl önce uygulanmakta olan öğretim programları ile günümüz öğretim programları karşılaştırıldığında, beden eğitimi derslerinde bazı uygulamaların geçerliliğini koruduğu, bazı uygulamaların ise bugünkü beden eğitimi yapısında kendine yer bulamadığı görülmektedir. Buna rağmen geçmiş dönemlerde beden eğitimi derslerinde kullanılan düzen alıştırma ve koşu gibi vücudun çeşitli bölümlerini çalıştıran uygulamaların ve oyunların günümüzde de yaygın olarak kullanılıyor olması, uygulamaların tarihsel süreklilik yönünden birikimli olarak ilerlediğini göstermektedir (Özçakır, 2015).

19. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle askeri ve sivil okullarda başlayan ve zaman içinde terbiye-i bedeniye, jimnastik, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, beden eğitimi ve oyun ve fiziksel etkinlikler gibi farklı isimlerle yürütülen derslerin günümüzdeki beden eğitimi felsefesinin oluşmasında güçlü bir etken olduğu görülmektedir. Beden eğitime yönelik uygulamaların, ilk yıllarda aletli jimnastik uygulamalarına dönük olduğu, II. Meşrutiyet yıllarında ise özellikle Selim Sırrı Bey'in gayretleriyle herkes tarafından uygulanabilen alıştırma ve oyunların kullanıldığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemi boyunca birçok kez dersin isminden dersin yapıldığı alana, derste kullanılan malzemelere ve ders içeriğine kadar değişen ve beden eğitimi alanının tamamını etkileyen farklı beden eğitimi uygulamaları, günümüzde yürütülen ilköğretim, ortaokul ve lise öğretim programlarındaki dersler haline gelmiştir (Özçakır, 2015).

Modern beden terbiyesi anlayışının Türkiye'de etkili olmasında II. Meşrutiyet döneminden itibaren önemli çalışmalar yapılmış ve 1925 yılında dönemin Beden Terbiyesi Genel Müfettişi Selim Sırrı Tarcan'ın Prag Spor Pedagojisi Kongresi'ne katılması ve orada edindiği bilgileri *Muallimlere Terbiye-i Bedeniye Rehberi* ismiyle kitaplaştırması bu çalışmaların somut göstergelerinden biri olmuştur. Bu kitapta öğretmenlerin derslerde uygulayacağı bedensel hareketler teker teker anlatılmıştır (Altuntaş, 2019; Arpacı, 2013).

II. Meşrutiyet Döneminde beden terbiyesi çalışmaları artmış ve Cumhuriyet'in ilanı sonrasında bu çalışmalar devam etmiştir. Türkiye'de ilk kez yapılan beden eğitimi gösterisi 12 Mayıs 1916 tarihinde erkek öğretmen okulu öğrencileri tarafından düzenlenmiş ve daha sonra bu etkinlikler her yıl yapılan gelenek halini almıştır. Zaman içinde jimnastik şenlikleri, mektepliler bayramı, idman bayramı, jimnastik bayramı isimleriyle devam eden

bu gösteriler süreç içinde tüm okullara yayılmıştır (Arpacı, 2013). Maarif Vekaleti 1927 yılı sonrasında bu gösterilerin düzenlenmesi görevini üstlenerek her yıl mayıs ayının üçüncü haftasında bu gösterileri uygulatmış ve sistemli bir hale getirmiştir (Arpacı, 2013) ve bu gösteriler Cumhuriyet dönemi boyunca 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı gösterilerinin temelini oluşturmuştur.

Osmanlı Devleti yöneticileri, beden eğitimi ve sporu, atalarında olduğu gibi savaş eğitimi amacıyla uygulamış ve teşkilatlandırmışlardır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor, eğitim kurumlarında talim olarak yer bulmuştur. 1913 yılına kadar Osmanlı dönemindeki eğitim sürecinde beden eğitimi dersine yer verilmemiştir. Eğitim daha çok dini dersler üzerine kurulmuştur. 1913 yılından itibaren “Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları” adı altında beden eğitimi derslerine yer verilmiştir. Tanzimat dönemiyle beden eğitimi ve spor, okulların müfredatında yer bularak ders haline gelmiştir. İlk olarak askeri okullarda başlatılan bu uygulama, hızla sivil okullara ve azınlık okullarına da yayılmıştır (Şirinkan, 2008).

Türkiye’de beden eğitimi dersleri önce askeri okullar ve Galatasaray Sultanisinde yürütülmeye başlanmıştır. 1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde, okullarda yürütülecek dersler arasında erkek rüştiyelerinde jimnastik dersi yer almıştır (Günay, 2013). Böylece modern beden terbiyesi, ülke eğitimine jimnastiğin bir türüyle giriş yapmıştır (Koçak, 2018). Bu ders bütün rüştiyeler için zorunlu olmuştur ve derslerin amacı, vücut kusurlarını düzeltmek ve insan sağlığını korumaktır (Soyer, 2004). İlk kez 1863 yılında Mekteb-i Harbiye’de Avrupa tarzında yürütülen cimmastik etkinlikleri “Riyazat-ı Bedeniye” adı altında ders programındaki zorunlu dersler arasına dahil edilmiştir (Çelik ve Bulgu, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşü sonrasındaki yıllarda ordunun gücü zayıfladığı için beden terbiyesi etkinliklerine önem verilerek, ülkenin askeri gücünün yeniden kazanılması hedeflenmiştir. Devlet, beden terbiyesi ve spor etkinlikleri aracılığı ile bireylerin askeri beceriler temelindeki gücünü arttırmayı amaçlamıştır. Okullarda yürütülen beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere asker gibi seslenmek, spor faaliyetlerinde başarılı olan erkekleri yüceltmek, erkek bireylere güçlü, cesur gibi nitelikler yüklemek de bugün geldiğimiz durumda spor-militarizm ilişkisinin etkisini sürdürdüğünü göstermektedir (Koçak, 2018).

1922-1946 yıllarını kapsayan ve erken Cumhuriyet dönemi olarak tanımlanan dönemde insanın kendi sağlığını koruma sorumluluğunun vatan ve millet için sosyal bir göreve dönüştüğü görülür. Bu dönemdeki spor anlayışına bakıldığında spor yapmanın

özellikle gençleri savaş tehlikesine karşı fiziki yeteneklerle donatmak, sporun eğlence, zevk ya da boş zaman etkinliği olarak değil milli ideallere hizmet etmek amacıyla paramiliter bir güç olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır (Koçak, 2018).

Cumhuriyet döneminde spor faaliyetleri ve beden eğitime verilen önemin bir sonucu olarak beden eğitiminin, ülkenin eğitim sisteminin önemli bir parçası haline getirilmesine yönelik çalışmalar sürekli olarak gündemde olmuştur (Türkmen, 2015). Cumhuriyeti kuran yönetimin öncelikli hedefleri, spor aracılığı ile vücut yönünden sağlam bir neslin yetiştirilmesi olmuştur (Yarar, 2014). Cumhuriyetin ilk döneminde güçlü bir vücut bütünlüğü sağlamak, gençler için “milli bir vazife” olarak hedeflenmiştir (Koçak, 2018). Ayrıca bu dönemde Dewey’in tavsiyesi ile Türkiye’ye gelen Berly Parker, Türkiye Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından ilkokullarda inceleme yapmak üzere görevlendirilmiştir (Yıldız, 2020). Parker, uzun süreli inceleme ve gözlemleri sonucunda sunduğu raporda düzenlenmesine en çok ihtiyaç duyulan derslerin; okuma, beden eğitimi ve müzik dersleri olduğunu belirtmiştir (Sulubulut, 2014).

Cumhuriyet döneminde spor, yurttaşlar için milli bir vazife olarak görülmüş ve yurttaşların spor faaliyetlerinde yer alma konusundaki farklılıkları da açıkça ortaya koyulmuştur. Devlet denetimine giren beden terbiyesi ve spor faaliyetlerinde Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren disiplinli çalışmalar yapıldığı göze çarpmaktadır. 1930’lu yılların sonu ve 1940’lı yıllar itibarıyla dünyadaki siyasi durumun Türkiye’ye yansımaları artmış ve diğer ülkelerdeki askeri beden terbiyesi politikaları, Cumhuriyet dönemiyle yapılan uygulamalarda kendini daha fazla göstermeye başlamıştır (Koçak, 2018).

Köylünün bütün günü tarlada hareket içinde geçse de bu durum yılın belirli dönemlerine özgüdür ve köylü bireyler kış aylarında aynı derecede hareket içerisinde bulunmaz. Buradaki sorun sadece kış aylarında hareketsiz kalmak değil, aynı zamanda hareketin niteliği ve biçimiyle ilgilidir. 1920’li yılların ikinci yarısından itibaren ve 1930’lu yıllar boyunca beden eğitimi çalışmalarına yönelik ciddi bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Devletin, halkın bedensel gelişimi konusunu bireylerin kendisine bırakmaması gerektiği fikri öne çıkmaktadır (Tarcan’dan aktaran Arpacı, 2013).

Cumhuriyet tarihi boyunca beden eğitime yönelik dersler hem süre olarak hem de ders ismi olarak birçok değişikliğe uğramıştır. Bu derslerin öğretim programlarındaki isimlerinin ve ders saati uygulamalarının genel olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu bilgilere ilişkin bilgiler Tablo 2.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Öğretim Programlarındaki İsmi ve Sınıf Düzeylerine Göre Haftalık Ders Saati Dağılımı*

Öğretim Programı	Dersin Öğretim Programındaki Adı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1924 İlk Mektepler Müfredat Programı (Kız ve Erkek)	Terbiye-i Bedeniyye	2	2	2	1	1			
1926 İlkmekektep Müfredat Programı	Cimnastik	2	2	2	2	1			
1926 İlkokul Programı	Jimnastik	2	2	2	2	2			
1927 KöyMektepleri Müfredat Programı	Jimnastik-Cimnastik	2	2	2	1	1			
1936 İlkokul Programı	Jimnastik	2	2	2	1	1			
1936-1954 Köy Enstitüsü Programları	Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	1			
1939 Köy İlkokul Programı Projesi	Beden Eğitimi	1	1	1	1				
1943 Beş Sınıflı Köy Enstitüsü Programı	Beden eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	1			
1997 İlkokul Programı	Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
1998 İlköğretim Programı	Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
2005 İlköğretim Programı	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
2012 İlköğretim Programı	Oyun ve Fiziksel Etkinlikler	5	5	5	2				
2018 İlkokul Programı	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2				

Tablo 2.1. incelendiğinde beden eğitime yönelik uygulamaların ders programlarında ilk olarak 1924 yılında başladığı görülmektedir. 1924 programında yer alan en kapsamlı açıklamalar *Terbiye-i Bedeniyye* dersine yöneliktir ve ilk bakışta dikkat çekmektedir. Bu ders ile ilgili her sınıf kademesi için derslerde hangi haftalarda öğrencilere hangi oyunların oynatılacağı ve hangi hareketlerin yaptırılacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bu yaklaşım, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni eğitim sistemini oluşturan kadroların, yetiştirilecek bireylerin beden sağlığına ve ruhsal sağlıklarına ne kadar önem verdiklerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda ayrıca çocukların seviyelerine uygun olarak seçilmiş 28 oyun ayrıntılı şekilde anlatılmıştır (Aslan, 2011).

Cumhuriyet dönemi 1924 yılında yayınlanan ve *İlkmekektep Müfredat Programı* olarak geçen haftalık ders programları Kız ve Erkek olarak ayrı ayrı yayınlanmıştır. Bu programların haftalık ders çizelgesine baktığımızda beden eğitime karşılık olarak “Terbiye-i Bedeniyye” isimli bir ders bulunmaktadır (Aslan, 2011; Dilek, 2016). Bu dersin süresi o dönemki tam ismi “İlk Mekteplerin Haftalık Ders Tevzi Cetveli (Erkek)” olan haftalık ders çizelgesinde 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda yer almamışken kız öğrencilere uygulanan ve o dönemki ismi “İlk Mekteplerin Haftalık Ders Tevzi Cetveli (Kız)” olan çizelgede 1 ve 2. sınıflarda dersin olmadığı fakat 3, 4, ve 5. sınıf düzeylerinde ikişer saat yer aldığı görülmektedir (Dilek, 2016).

1926 yılında yayınlanan ilkokul programı haftalık ders çizelgesi ve 1927 yılında yayınlanan üç sınıflı köy ilkokul programının haftalık ders çizelgesine baktığımızda beden eğitimi ile ilgili bir derse yer verilmediği görülmektedir. 1936 ilkokul programı haftalık ders çizelgesine baktığımızda bugünkü beden eğitimi ve oyun dersinin yerine “Jimnastik” dersi yer almaktadır. Bu ders 1, 2. ve 3. sınıflarda haftalık ikişer saat yer alırken 4. ve 5. sınıflarda birer saat olarak yer almaktadır. Daha sonra uzun süre program geliştirme ve değişiklikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve sonuç olarak 1948 programı yayınlanmıştır. 1948 ilkokul programı haftalık ders çizelgesi incelendiğinde ise “beden eğitimi” dersi yer almaktadır. Bu ders yine 1, 2. ve 3. sınıflarda ikişer saat ve 4. ve 5. sınıflarda birer saat olarak yer almaktadır. Sonra yayınlanan 1968 ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesini incelediğimizde dersin adı yine “beden eğitimi” olarak yer alırken ders saati süreleri artırılmış ve 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinin hepsinde bu dersin üçer saat yer aldığı görülmektedir.

Köy enstitüleri, hazırlıkları 1935’te başlayan ve 1936’da “eğitmen kursu” olarak uygulamaya koyulan bir programdır. Bu uygulama, 1954 yılında çıkarılan ilgili yasa ile kapatılmıştır yani “*Köy Enstitüsü Programları*” 1936-1954 yılları arasında 19 yıl süreyle uygulanmıştır. 1940 yılında da çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile köy enstitüsüne dönüşen okullarda uygulanmakta olan geçici program, uzun süreli bir deneme süreci ile 1943 yılında Köy Enstitüleri programına dönüşmüştür (Bilir, 2008).

1943 tarihinde yayınlanan ve enstitülerin ilk resmi öğretim programı olan *Bir Öğretmenli ve Beş Sınıflı Okullara Özgü Haftalık Ders Cetveli* incelendiğinde “Terbiyeyi Bedeniye” isimli ders yer almakta ve 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf kademelerinde ders saatinin 0 olduğu gözükmemektedir. Fakat bu dersin karşısında *Sabah ve akşam tatillerinden evvel haftada iki defa büyük teneffüs esnasında* açıklaması yer almıştır. Buradan anlaşılabileceği üzere bu ders öğrencilere sabah okula geldiklerinde ve akşam eve dönecekleri zamanlarda yaptırılmıştır (Dilek, 2016). Bu derslerin beden alıştırma ve asker talimi şeklinde yapılmasına karar verilmiştir. Aynı ders cetvelinde, her teneffüste ve fiziksel geziler esnasında oyun alıştırma, bedene yönelik fiziksel alıştırma ve nişan talimleri yapılacağı da belirtilmiştir (Özçakır ve Yıldırım, 2016).

Köy enstitülerinde her sabah tüm öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla yarım saat davul, akordeon ve benzeri çalgılar eşliğinde cimmastik hareketleri yapılır. Daha sonra beden eğitimi programının önemli bir bölümü olarak Ulusal oyunlar oynanırdı. Bu oyunlar günlük yaşama damgasını vuran ve önemli bir etkinlikti. Oyunlar aracılığıyla öğrencilere

ulusal duygular ve hareket eğitiminin kazandırılması, eğlenme, zevk ve coşkunun aşılması sağlanmaktaydı (Bilir, 2008).

1939 yılında ise beden eğitimi dersinin ilkokul 5. sınıflarda kaldırıldığı ve 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda birer saate düşürüldüğü görülmektedir. 1948 yılında bu uygulamadan vazgeçilmiş ve ders saati tekrar 1936 yılındaki gibi 1, 2, ve 3. sınıflarda ikişer saat, 4 ve 5. sınıflarda bir saat olarak uygulanmaya başlanmıştır. Beden eğitimi dersi, 1947-1953 eğitim programlarında ise 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak uygulanmıştır (Çeliksoy ve Çelik, 2015).

1968 ilkokul programı uzun süre uygulandıktan sonra uzun çalışmalar sonucunda yayınlanan 2005 ilkokul programında köklü değişiklikler yer almaktadır. Zorunlu sekiz yıllık kesintisiz eğitim ile ilkokul programı sekiz yıl olarak yayınlanmış ve zorunlu dersler dışında seçmeli dersler de yayınlanmıştır. Beden eğitimi dersinin adında herhangi bir değişiklik olmamakla beraber, seçmeli ders gruplarında “Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)” isminde bir ders yer almıştır. Ders saatlerine baktığımızda zorunlu ders olan “Beden Eğitimi” dersi 1, 2. ve 3. sınıf düzeylerinde ikişer saat iken, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda birer saat olarak yer almıştır. Seçmeli olan “Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)” dersi ise 1, 2 ve 3. sınıflarda birer saat iken 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde ikişer saat olarak yer almıştır. Yaklaşık 29 yıl kullanılan 1968 yılı programı, 1997 yılında yürürlüğe koyulan ve sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim süresini içeren ilköğretim okulu programı ile uygulamadan kaldırılmıştır (Çeliksoy ve Çelik, 2015).

Türk eğitim sisteminde, 1998 yılında yapılan yapısal bir değişiklikle ilköğretimin süresi sekiz yıla çıkarılmış ve bu kademedede eğitim kesintisiz olarak yürütülmeye başlanmıştır (Akyüz, 2011). 2005 ilköğretim programında yer alan dersler arasında seçmeli derslerin de olduğu ve önceki programların hedef ve amaçlarında ifade edilen bireylere kazandırılacak özelliklerin yerini 2005 ilköğretim programında kazanımların aldığı görülmektedir. Seçmeli dersler içinde spor etkinlikleri adında ders yer almaktadır. Bu dersler ilk üç sınıfta birer saat ve 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ikişer saat olarak yer almaktadır (Demir, 2018).

2012 yılında zorunlu eğitim, 4+4+4 uygulamasıyla 12 yıla çıkarılmıştır. 2012 yılı itibariyle beden eğitimi ismindeki ders, oyun ve fiziki etkinlikler ismiyle yürürlüğe koyulmuş ve yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Ayrıca oyun ve fiziksel etkinlikler dersi bu programdan itibaren branş öğretmenleri yerine sınıf öğretmenleri tarafından

yürütölmeye başlanmıştır. 2014 yılındaki 19. Milli Eğitim Şurasında ilkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin beden eğitimi ve oyun olarak değıştirilmesi kararı alınmıştır.

Daha önce programlarda oyun ve fiziksel etkinlikler olarak yer alan ders, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.09.2018 tarih ve 123 sayılı kararı üzerine İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde *Beden Eğitimi ve Oyun* ismiyle yer almış ve 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulmuştur (MEB, 2021). İlkokullarda zorunlu olan beden eğitimi ve oyun dersi 1, 2 ve 3. sınıflarda haftada beşer saat, 4. sınıflarda ise iki saat olmak üzere sınıf öğretmenleri tarafından yürütölmektedir (Ek. 5).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde alan yazındaki ilkokullarda yer alan beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yürütölen araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar yedi başlık altında toplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenleri, beden eğitimi branş öğretmenleri, öğretmen adayları, veliler ve ilkokul öğrencileri ile yürütölen birçok araştırma olduğu görölmektedir. Günümüzde beden eğitimi ve oyun dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütölüyor olsa da daha önce ilkokul kademesinde farklı isimlerle yer alan beden eğitimine yönelik dersler beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından da yürütöldüğü için araştırma kapsamına bu yöndeki araştırmalar da dahil edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve oyun dersi, eğitim programlarında daha önce *beden eğitimi* ve *oyun ve fiziksel etkinlikler* dersi gibi farklı isimlerle de yer aldığı için alan yazında yer alan bu isimlerdeki araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde dersin önceki isimlerinden birisi olan *oyun ve fiziksel etkinlikler* isminin, bazı araştırmalarda *oyun ve fiziki etkinlikler* olarak geçmesi sebebiyle bu isimle yürütölen çalışmalar da bu araştırmanın alan yazın araştırmasının kapsamına dahil edilmiştir.

2.2.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Yürütölen Araştırmalar

Demirhan (2019) yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin BEO derslerindeki yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma tarama türündedir. Araştırmanın örneklem grubunu Malatya'da çalışan 423 sınıf öğretmeni oluşturmuştur ve araştırmada *Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği*

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel anlamda kendilerini beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Haryanto, Bakhtiar ve Damrah (2021), Endonezya Kerinci bölgesindeki ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin performansını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, betimsel yöntem ve nicel yaklaşım ile yürütülmüştür. Araştırmada Endonezya'nın Kerinci bölgesindeki ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin performansının yeterli olduğu sonucu bulunmuştur.

Kara (2007), yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin öğretimine yönelik yeterliklerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki 10 farklı ilçede faaliyet gösteren okullardan rastgele seçilen 20 okuldaki 542 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada, araştırmacının geliştirdiği “*Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ)*” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin en fazla sınıf yönetimi alanında kendilerini yeterli gördükleri, bunu planlama ve derse hazırlık, uygulama ve en son olarak ise ölçme ve değerlendirme alanları takip etmektedir.

Kim ve Lee (2021), göreve yeni başlayan bir öğretmenin (aday öğretmen) ilköğretim beden eğitimi dersindeki değerlendirme yetkinliğini (okuryazarlığını) süreçte nasıl geliştirdiğini incelemek ve değerlendirme yetkinliği üzerinde hangi kültürel, mikro politik ve sosyolojik faktörlerin etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada araştırmacının beden eğitimi ile ilgili kişisel hikayelerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Otoetnografi modeli ile yürütülen bu çalışma, araştırmacıyı kişisel olanı toplumsala genişletme arayışında bir araştırma konusu ve nesnesi olarak ele almıştır. Otoetnografi, sosyal bağlamlarda bireysel hikayeleri anlamaya çalışarak kişisel olayları kültürel şeyler haline getirmek için öz-anlatıları kullanan nitel bir araştırma yöntemidir. Araştırmada, araştırmacının yansıtıcı günlüklerinden, kendini hatırlamasından ve Beden Eğitimi dersi değerlendirmesine ilişkin eserlerden toplanan 4 yıllık anlatı verileri, yapısal anlatı analizi ve yinelemeli süreç kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, süreçte aday öğretmenin değerlendirme okuryazarlığını kronolojik bir sırayla geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgulara göre öğretmenin değerlendirme okuryazarlığını hayata geçirmelerini etkileyen kültürel, mikro politik ve sosyolojik faktörler tartışılmıştır. Sonuç olarak; aday öğretmenin ilköğretim beden eğitimi dersinde değerlendirme okuryazarlığını canlandırması sadece kendisiyle değil, aynı zamanda ait olduğu okul kültürü, sınıf düzeyi ekibi ve beden eğitimi profesyonelliği ile de ilgilidir.

Taran (2019), ise yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin OFE dersindeki yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel bir araştırmadır ve veri toplama aracı olarak MEB'in 2008 yılında yürürlüğe koyduğu "Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri" soru şekline dönüştürülerek kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 416 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların beden eğitimi özel alan yeterliklerine sahip olma dereceleri toplam puanlarının yüksek olması; sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere büyük ölçüde sahip olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır.

Beden eğitimi ve oyun dersindeki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan üç çalışmaya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli bulmaları sonuçları açısından benzer oldukları görülmektedir. Bir diğer araştırmada Genç (2021) yüksek lisans tezinde beden eğitimi ve oyun dersini yürüten sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi branş öğretmenlerinin; beden eğitimi ve oyun dersi yeterlilik düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada karşılaştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, 354 sınıf öğretmeni ve 128 beden eğitimi branş öğretmeni olmak üzere toplam 482 öğretmeni kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Kara'nın (2007) geliştirdiği "*Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve oyun dersi temelinde kendilerini yeterli gördükleri fakat beden eğitimi branş öğretmenlerinin yeterlilikleri ile karşılaştırıldığında, beden eğitimi branş öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarında da sınıf öğretmenlerinin bu ders özelinde kendilerini yeterli olarak görmeleri açısından diğer çalışmaları desteklemekle beraber, beden eğitimi branş öğretmenlerinin yeterlilikleri ile karşılaştırıldığında, beden eğitimi branş öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuş olması önemlidir. Ayrıca Yılmaz, Akgün ve Öztürk (2020), yaptıkları araştırmada resmi ve özel ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi branş öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik tutum ve öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada İstanbul'da bulunan 5 ilçedeki özel ve resmi ilkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersini yürüten 106 sınıf öğretmeni ve 105 beden eğitimi branş öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği ve öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi branş öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik öz

yeterlik inançları, özel okullarda ve okul takımı çalıştıran öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur.

Sağır (2019), yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasında ilkokulda beden eğitimi ve oyun derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretim sürecine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde çalışan 338 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise “*Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin spor lisansına sahip olma durumunun bu derse yönelik birçok konuda öğretmenin gelişmesine yarar sağladığı söylenebilir. Araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri dersin amaçlarını bilmektedir ve bunu ders sürecine yansıtabilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, öğrenciler arasındaki fiziksel farklılıkları fark etme ve tüm öğrencileri derslere dahil etme konusunda sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Önceden bahsedilen araştırmalar dışında Sağır (2019) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin spor lisansı sahibi olmasının öğretmenleri derse ilişkin olumlu etkilediği görülmektedir. Uzun (2019) ise, yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında her ne kadar beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerini incelemeyi amaçlamış olsa da araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik sonuçlar elde etmiştir. Araştırmanın modeli betimsel taramadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kars ilinde görev yapan 169 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmada verilen cevaplarda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer kıdemdeki öğretmenlere göre, kıdem süresi beş yılın altında olan ve 20 yıl üzerinde kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında yer alan bu konuya ilişkin çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin söz konusu derslere yönelik yeterli olduğu sonuçlar elde edilmiş olsa da beden eğitimi branş öğretmenlerinin yeterlilikleri ile karşılaştırıldığında, beden eğitimi branş öğretmenlerinin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğu sonuçlarını elde eden çalışmaların da olduğu görülmektedir.

2.2.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Tutumlarına İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Yılmaz ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırmada resmi ve özel ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik tutum ve öğretmen öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada İstanbul'da bulunan 5 ilçede eğitim ve öğretim hizmeti veren özel ve resmi ilkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi yürüten 106 sınıf öğretmeni ve 105 beden eğitimi öğretmeni örneklem grubu olarak alınmıştır. Veri toplama araçları olarak ise oyun ve fiziki etkinlikler dersi tutum ölçeği ve öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi branş öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin tutumları, 1-8 yıl arası öğretmenlik deneyimi olanlarda, okul takımı çalıştıranlarda ve lisanslı olarak spor yapanlarda daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin diğer değişkenlerinde fark bulunmamıştır.

Tümekaya Yenmiş (2021) ise yürüttüğü yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi tutumları ve tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmama durumunu incelemiştir. Araştırma tarama modelinde ve betimsel niteliktedir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sivas'taki resmi ilkokullarda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, Hazar ve Tekkurşun Demir (2018) tarafından geliştirilen "*Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Sonuçta lisanslı spor yapan/yapmış öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir araştırmada Aydın (2011), beden eğitimi dersinin fonksiyonları ve okullardaki konumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşler arasında anlamlı farklılık olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 146 sınıf öğretmeni (82 erkek, 64 kadın) oluşturmuştur. Elde edilen bulgularda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz görüşte oldukları ve 42-47 yaş gurubundaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş guruplarına oranla daha olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrenim yapmak isteyen öğretmenlerin beden eğitime yönelik görüşlerinin diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin genel olarak olumlu yargıya sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özsoy (2022) ise, yüksek lisans tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu araştırma, 2020-2021 bahar yarıyılında, Amasya merkezdeki resmi ilkokullarda görev yapan 215 sınıf öğretmeni

kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak beşli Likert türde toplam 30 maddeden oluşan “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının önemli ölçüde olumlu olduğu ve beden eğitimi ve oyun etkinliklerinin ilkokullardaki çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığından, etkin şekilde kullanılması gerektiği kanaatine varılmıştır.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derse ilişkin tutumlarının olumlu olması ve spor yapan öğretmenlerin derse yönelik tutumlarının daha yüksek olması önemli bir sonuçtur.

Sınıf öğretmenlerinin tutumlarını inceleyen araştırmaların yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi derslerine ilişkin tutumlarını ortaya koyan araştırmalar da alan yazına katkı sağlamaları açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmalardan birisi Dalaman (2015) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarına; üniversiteler, sınıf, cinsiyet, düzenli spor yapma durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih sebeplerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 472 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada “*Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BEOÖDYTÖ)*” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine ilişkin tutumlarının düzenli spor yapanlar ve kendi tercihi ile eğitim fakültesini seçenlerde daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tekkurşun Demir, Cicioğlu, İlhan ve Arslan (2017), sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi olan 164 öğretmen adayı (106 kadın, 58 erkek) oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı “*Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği*” olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak; sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Shropshire, Carroll ve Yim (1997) ise ilkokul çocuklarının beden eğitimine yönelik tutumlarına göre olası cinsiyet farklılıklarını incelemek ve ilgiyi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Ergenlik Öncesi Fizik Eğitime Yönelik Tutum Anketi, 10-11 yaşlarındaki 924 çocuğa uygulanmıştır. Bu araç, beden eğitiminde genel ilgi ve çevresel uyum konusunda beden eğitimi öğretmenin nasıl algılandığını ve öğretim

programının değerlendirilmesi ve organize edilmesine yönelik görüşlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada çok değişkenli varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizleri, beden eğitimi dersine ilgi konusunda kız ve erkek öğrencilerin en önemli değişken olarak cinsiyet değişkenini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak erkeklerin beden eğitimi dersleri ile kızlara göre daha fazla ilgilendikleri ve çevresel faktörlerden daha az etkilendikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmene karşı kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha olumlu tutumları vardır.

Güvendi ve Serin (2019), sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 183 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin kısmen olumlu tutumda oldukları ve fiziksel aktiviteye katılımları arttıkça derse karşı olan tutumlarının da arttığı bulgusu elde edilmiştir.

Hayes (2017) ilköğrencilerinin beden eğitimi deneyimlerini ve algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, İngiltere'de varlıklı bir ilköğulda öğrenim gören 296 ilköğrencisinin (5-11 yaş arasında) beden eğitimine yönelik genel tutumları belirlenmiştir. Araştırma, okulun mevcut uygulamasını incelemek ve gelecekte öğrenci deneyimini ve sonuçlarını iyileştirmek için değişimi uygulamayı amaçlayan, pragmatik bir paradigma içinde gerçekleştirildi. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin %50'si beden eğitimi konusunda çok olumlu düzeyde tutum sergilemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bu derslere yönelik tutumlarını inceleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, kendi isteği ile sınıf öğretmenliğini tercih eden, spor yapan ve fiziksel aktivite yapma durumu yüksek olan öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olduğu ortak sonucu çıkartılabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu derse ilişkin tutumlarının inceleyen araştırmaların yanı sıra ilköğrencilerinin bu derse yönelik tutumlarının ortaya çıkarmayı araştırmayı amaçlayan bir araştırmayı ise Erhan ve Tamer (2009) yürütmüştür. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki ilköğul ve ortaokullarda beden eğitimi dersi için gerekli kullanım alanı, araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki 10 ilin şehir merkezlerindeki 277 ilköğul ve ortaokul ve bu okulların 5825 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında beden eğitimi dersi tutumuna yönelik anket kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak merkezlerdeki okulların malzeme ve alan yönünden yetersiz olduğu, beden eğitimi

derslerine öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada okulların fiziksel özellikleri yetersiz olmasına rağmen öğrencilerin derse yönelik olumlu tutuma sahip olması, göz önünde bulundurulması gereken bir husustur.

Alan yazında yer alan konuya ilişkin araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin söz konusu derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak fiziksel aktivite düzeyi yüksek olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

2.2.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Sorunlarına İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Doğan (2000), ilkokullarda beden eğitimi dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin dersle ilgili görüşleri ve sorunlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle; sınıf öğretmenlerinin %95,5'i ilkokulda beden eğitimi dersini faydalı görürken, %64'ü beden eğitimi derslerinin amacına uygun olarak yürütülmediğini, %47'si kendilerini bu derste başarılı bulmadıklarını, %54,4'ü derse ilişkin formasyon bilgisi eksikliklerinin olduğunu ve %89,8'i ise dersi beden eğitimi branş öğretmenlerinin yürütmesi görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca bu dersi yürüten sınıf öğretmenlerinin ders uygulama düzeylerinin kıdem arttıkça yükseldiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre en önemli sorun, beden eğitime yönelik formasyon bilgilerinin eksikliğidir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenleri dersi yararlı görseler bile amacına uygun işlenmediğini belirtmiş ve beden eğitimi dersine yönelik formasyon bilgilerinin yetersiz olmasını önemli bir problem olarak belirtmişlerdir. Burada elde edilen dersin gerektiği gibi yürütülmediği sonucunu destekleyen fakat farklı olarak bu dersin önemli görülmediği sonucuna ulaşılan bir araştırma ise Tortop (2005) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü beden eğitimi derslerine yönelik görüşleri doğrultusunda derse yönelik sorun algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %95,5'i beden eğitiminin genel eğitim amaçlarına hareket yoluyla katkıda bulunduğunu, %40,4'ü ise ilkokulda beden eğitimi derslerine diğer dersler kadar önem verilmediğini düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların %59,6'sı ise derse diğer dersler kadar önem verilmeyip amacına uygun şekilde işlenmediğini belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarıyla paralel bulgular elde eden Yıldız (2010) ise, yürüttüğü doktora tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik karşılaştıkları problemleri belirlemeyi ve bazı demografik değişkenlere göre problemlerin farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma desenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek sınıf öğretmenleri kadın sınıf öğretmenlerine oranla, daha fazla egzersiz yapan sınıf öğretmenleri daha az egzersiz yapanlara oranla beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir ve ders sürecinde daha az sorun yaşamaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün sonuçlarına göre ise; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini gerekli gördüğü fakat dersi yürütebilecek bilgi ve donanıma sahip olmadıkları için verimli olarak yürütemedikleri ve bu sebeple amaçlarına ulaşamadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, kıyafet sorunu, çok fazla ders yürütmeleri ve çocukların akademik başarılarının öncelik taşıması gibi sebeplerle, beden eğitimi ders saatlerinde genellikle diğer dersleri işledikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde karşılaştıkları en önemli sorunlar, ilkokullarda spor salonu olmaması, okul bahçelerinin uygun olmayışı, araç-gereç eksikliğinin olması ve bu dersi yürütmeye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olmasıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin lisans hayatında aldıkları beden eğitimi derslerinin, ilkokul beden eğitimi derslerinin yetersizliği sebebiyle dersi yürütecek yetkinlikte hissetmedikleri ortaya çıkmıştır.

Bozdemir (2012), yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde karşılaştıkları problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Tokat'taki sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarında yaşadıkları sorunlara yönelik ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersleri ile ilgili dersi yürütme, fiziksel koşullar, formasyon bilgisi ve önemseme yönünden sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ilkokullarda tesis olmayışı, araç-gereçlerin yetersiz veya eksik olması, sınıf öğretmenlerin beden eğitimi dersine yönelik formasyon bilgilerinin düşük olması dersin yürütülmesi açısından sorun yaratmaktadır ve bu durumlardan kaynaklanan uygulama ve önemseme problemleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde eden bir diğer araştırma ise Yılmaz (2020) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi uygulamalarında yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Tokat'ta çalışan 370 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın nitel verilerine

ulaşmak için 14 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı sorunları ortaya koymak amacıyla “*Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Problem Belirleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlarda yaş, kıdem ve okutulan sınıfa ait değişkenlere göre bazı farklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı uygulama problemleri arasında; fiziksel olarak ilkokulların yetersiz olduğu, derse beden eğitimi branş öğretmenin yürütmesinin daha faydalı olacağı, lisans hayatında alınan derslerin yeterli olmadığı sorunları öne çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, ailelerin derse karşı ilgisiz olması, dersin öğretim programının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmaması ve malzeme ve alan kullanımı kaynaklı sorunların en önemli sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik fiziksel sorunlar, dersin önemsenmemesi ve sınıf öğretmenlerinin formasyon bilgisi yetersizliği gibi ortak sonuçlar elde etmesi bakımından araştırmalar birbirini desteklemektedir. Bozdemir (2012) ve Yılmaz (2020)’a paralel olarak yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında İşgüzar (2021) da sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine beden eğitimi dersinde yaşanan fiziksel, uygulama, formasyon bilgisi ve önemseme konularındaki sorunlara yönelik ölçek formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, beden eğitimi dersleriyle ilgili fiziksel şartlar konusunda önemli sorunlar yaşamaktadır. Buna bağlı olarak ilkokullarda tesis ve malzeme yetersizliği, öğretmenlerin en önemli sorunudur. Uygulama yönünden ise sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü ders saatinin fazla olması, dersin önemsenmeme sorunu ve beden eğitimi derslerine yönelik okul idaresinin yeterince destek vermemeleri sorunları ortaya koyulmuştur. Formasyon bilgisi yönünden yaşanan sorunlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu dersin amaçlarını bilmedikleri ve kendilerini beden eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları, lisans döneminde aldıkları derslerin bu ders için eksik yetkinlikte olduğu şeklinde düşünülmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin geneli, beden eğitimi derslerine beden eğitimi branş öğretmenlerinin girmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir. Bu araştırmada önceki bahsedilen araştırma sonuçlarının aynıları bulunurken farklı olarak okul idaresinin beden eğitimi ve oyun derslerine yönelik daha fazla destek vermesi gerektiği de sonuç olarak belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında beden eğitimi ve oyun dersine yönelik en fazla öne çıkan sonuçlardan birisi fiziki imkânlarla bağlı yetersizliklerin, dersin yürütülmesini olumsuz etkilemesi sorunudur. Araştırma kapsamında bulunan sonuçlarda

en önemli sorunun fiziki şartlar olduğunu ortaya koyan bir diğer araştırma da Can ve Çava (2018) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde çalışan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmacılar sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin; söz konusu dersin kazanım, ders kitabı ve etkinlikler yönünden problem yaşadıklarını ve oyun ve fiziki etkinlikler dersinde kullanılacak araç ve gereçlerin temin edilemediğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, diğer araştırmalardan farklı olarak katılımcıların öğretim programındaki kazanım ve etkinlikler yönünden de sorunların yaşandığını belirtmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Truelove, Bruijns, Johnson, Burke ve Tucker (2021) beden eğitimi dersinin yürütülmesi sürecindeki deneyimlerini belirlemek için Kanada genelinde 16 öğretmenle (sekiz sınıf öğretmeni ve sekiz beden eğitimi branş öğretmeni) görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler için hazırlanan sorular, özellikle eğitim felsefesine, beden eğitimi öğretirken karşılaşılan sorunlara, beden eğitimi öğretimini kolaylaştıran kaynaklara ve beden eğitimi öğretirken öğretmenlerin öz-yeterliliğine odaklanarak, sınıf öğretmenlerinin ve beden eğitimi branş öğretmenlerinin bakış açılarının keşfedilmesi amacını taşımıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri, sorun olarak zaman yetersizliği, yetersiz tesis ve ekipman, yetersiz formasyon bilgisi, konuyla ilgili bilgi eksikliği ve düşük öz-yeterlikte olduklarını belirtmiştir.

Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015) yaptıkları çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki uygulamaları ve yaşanan sorunları ve sorunların çözülmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, bu dersin programa koyulmasını sınıf öğretmenlerinin olumlu bulduğu tespit edilmiştir. MEB tarafından hazırlanan “*Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı ve Fiziksel Etkinlik Kartları*” dosyalarını katılımcıların mümkün olduğunca kullandıkları, burada yer alan oyunları oynattıkları fakat dersin yürütülmesi için gerekli olan fiziksel ortam ve uygun araç-gereç olmadığı sebebiyle dersten istenilen verimi alamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda dersin önemli olduğu ve programda olması gerektiğini belirten katılımcıların görüşlerine benzer görüşleri de Bayat ve diğerleri

(2016) yaptıkları araştırmada ortaya koymuştur. Araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersini yürütürken yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden araçsal durum çalışması ile yürütülmüştür. Örneklem grubunu Ordu ili şehir merkezi, merkeze bağlı köyler ve kenar mahallelerde görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre; derse yönelik aldıkları hizmet öncesi eğitimin yetersiz seviyede olduğu, dersin öğretimine yönelik alan bilgisi eksikliği ve hizmet içi eğitim ihtiyacı hissettikleri, dersin yürütülmesinde okulların araç-gereç yetersizliği ve dersin öğretim programı sebebiyle zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dersin öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimi için önemli olduğunu düşünmelerine rağmen ders saatlerini gerekli ve etkili şekilde işlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015) gibi derse yönelik fiziki imkânsızlıkların sebep olduğu sorunlar ve dersin önemli olduğu sonucuna ulaşan Bayat ve diğerleri (2016), bunun yanında dersin gerektiği gibi yürütülmediği sonucuna da ulaşmıştır. Buraya kadar beden eğitimi ve oyun dersinin sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırmaların benzer ve farklı yönleri ile anlatılmıştır. Beden eğitimi ve oyun dersinin sorunlarına yönelik sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenleri birlikte yürütülen bir çalışma Ayan (2007) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, yürüttüğü doktora tez çalışmasında; ilköğretim I. ve II. kademede beden eğitimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunları ve uygulayıcıların sınıf öğretmeni veya beden eğitimi branş öğretmeni olmaları yönünden beden eğitimi derslerinin amaçlarına uygun yürütülemede nedenlerini inceleyerek, sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkları değerlendirmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemi 1576 beden eğitimi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin araştırmacının hazırladığı bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, ilköğretim I. ve II. Kademe ile ilgili; beden eğitimi branş öğretmenlerinin sayıca yetersiz olduğu, lisans döneminden kaynaklanan formasyonu bilgisi eksikliği sebebiyle sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmedikleri, dersleri yanlış veya eksik işledikleri, öğrencilerin ilköğretim birinci kademeden ikinci kademeye geçişte motor gelişim ve yeteneklerinin istenilen düzeyde sağlanamadığı ve dersin amacına ulaşması için bu dersin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği görüşünü sundukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması, ders saatlerinin yeterli olmaması, dersle ilgili bilimsel araştırmaların sonuçlarının yetkililerce göz önüne alınmaması ve okullardaki spor alanı,

malzeme, araç-gereç gibi eksiklerden kaynaklı sorunların da beden eğitimi dersi öğretim programlarında amaçlanan hedeflere ulaşmayı güçleştirdiği bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlarda, sınıf öğretmenlerinin lisans dönemindeki formasyon bilgisi eksikliğinin olması, kendilerini yeterli görmemeleri, dersleri yanlış ve eksik işlemeleri, öğrencilerin gelişimlerinin hedeflenen düzeyde sağlanamaması, fiziksel eksikliklerin meydana getirdiği sorunlar sebebiyle dersi branş öğretmenlerinin yürütmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen sonuçlar tüm araştırma sonuçlarına benzer olsa da iki farklı öğretmen grubu ile yürütülmesi bakımından bu araştırma alan yazına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

2.2.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Program Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Solmaz (2006), yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında beden eğitimi derslerinin işlevsel durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli’ndeki devlet okullarında (“İlköğretim Okulu, Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi) görev yapan 50 beden eğitimi branş öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları olarak; beden eğitimi derslerinin uygulanabilir olduğu, derse yönelik haftalık ders saati, gerekli alan ve malzeme yönünden yetersiz bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim kademesinde beden eğitimi derslerinin beden eğitimi branş öğretmeni tarafından yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında yer alan içerik ve amaçların gerekli şekilde sağlanmadığı, öğretim programlarının belirli aralıklarla yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, uygulamalara tüm öğrencilerin dahil edilmediği, buna rağmen sınıf öğretmenlerinin dersler için kendilerini gerekli yeterlikte gördükleri ve hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından tamamen farklı sonuçlar bulan Gülüm ve Bilir (2011), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı beden eğitimi dersi öğretim programının uygulanma koşulları ve programla ilgili ihtiyaçlar açısından beden eğitimi branş öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 133 beden eğitimi branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, davranışçı eğitim sistemin ile yetiştirilen beden eğitimi branş öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı beden eğitimi öğretim programını sahiplenemedikleri ve öğretim programıyla ilgili eğitime ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, uygulama yönünden sınıf mevcutlarının uygun olmadığını, araç-gereç, tesis ve ders saatlerinin yeterli olmadığını sebepleriyle bu programın uygulanmadığını belirtmektedir.

Bahsedilen iki araştırmanın yürütüldüğü dönemde de bu dersleri beden eğitimi öğretmenlerinin yürüttüğünü göz önüne alırsak elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin derste yaşadıkları sorunlar açısından benzerdir. Fakat elde edilen sonuçlar birbirinden tamamen farklıdır.

Can-Ceylan (2015), yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında ilkökul oyun ve fiziki etkinlikler dersi ikinci sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşler arasında bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerine göre dersin önemli olduğu ve öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini sağladığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tamamının, bu ders için okul idaresinden araç-gereç desteği alınmasının önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bu dersin sınıf öğretmenleri tarafından zamanında ve düzenli olarak amacına göre işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dersin öğretim programındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu ve büyük bölümünün öğrencilere kazandırıldığı belirlenmiştir.

Wright (2004) konuyla ilgili toplumda artan endişeler sebebiyle İngiltere'de Ulusal Beden Eğitimi Müfredatının ilkökullarda etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığına dair beden eğitiminin temelinde yer alan içerik ve uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, çocukları bütünsel olarak tanıyan ve ulusal müfredatın tüm yönlerini bilen ilkökul sınıf öğretmenlerinin, genel ders hedeflerine ulaştığı ve çocukların beden eğitimi ilkökulun ayrılmaz bir parçası olarak görmelerini sağlayabildiği sonucuna varılmıştır.

Temel (2018), yüksek lisans tez araştırması kapsamında sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim program kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerini belirlemeyi ve ders kazanımlarının öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerinin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, İç Anadolu bölgesini temsilen rastgele seçilen 5 ilde yapılmıştır. Tarama modelindeki bu çalışmanın örneklem grubu, 837 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beşli Likert anket kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, ilkökul oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımları toplam puanlarının yüksek olması sınıf öğretmenleri tarafından bu kazanımların büyük oranda kazandırıldığını göstermektedir.

Farklı örneklem grupları ile farklı yerlerde aynı amaçla yürütülen bu iki araştırmanın sonuçları tutarlıdır. Ayrıca programın kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olması ve büyük bölümünün öğrencilere kazandırıldığı sonuçları bakımından araştırmalar birbirini desteklemektedir.

Her ne kadar sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik yürütülmüş olsa da sınıf öğretmenlerinin ders kazanımlarının gerçekleşmesi yönünden yeterliklerini açığa koyduğu için araştırmanın bu bölümünde Ertan (2013) tarafından yürütülen yüksek lisans tezine yer verilmesi uygun görülmüştür. Araştırmacı, oyun ve fiziki etkinlikler dersi birinci sınıf kazanımlarının, sınıf öğretmenleri tarafından amacına ulaştırılma durumuna yönelik yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma, Balıkesir ili Burhaniye ilçesindeki devlet ilkokullarında birinci sınıf olarak görev yapan dört sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma altı hafta süresi ile, haftanın her günü birer ders saati gözlemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Birinci sınıftaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin 26 kazanımının tamamı için farklı gözlem formu geliştirilmiştir. Sonuç olarak, çalışmada elde edilen nitel bulgulara göre, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programını sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gözlem sonuçları ile sınıf öğretmenlerinin, öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme oranlarının %28,9 ve %58,5 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan görüşmelerde oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programını bilme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterli olmadıkları ve derse yeterli önemi vermediklerini ifade etmişlerdir. Önceki araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri yüksek bulunmasına rağmen bu araştırmanın sonuçları farklı şekilde bulunmuştur.

Morgan ve Hansen (2007), beden eğitimi dersi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar temelinde beden eğitimi programlarının kalitesini sorgulamayı amaçlamıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokuldaki beden eğitiminin kalitesinin iyileştirilebileceği yollara ilişkin görüşlerini araştırmak için karma yöntem deseni kullanmıştır. Araştırmada veriler, Avustralya'nın New South Wales bölgesinde rastgele seçilen 38 okulda 189 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümündeki yarı yapılandırılmış görüşmelere ise gönüllü 31 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi programlarını yeterince planlamadığı, uygulamadığı, raporlamadığı veya değerlendirmedeği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ertan (2013)'ün sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışma ise Altun (2016) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı yaptığı çalışmada 2012 yılında uygulanmaya başlanan oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programını sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılandırılmış ve süreçte açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, bakanlığın gönderdiği kılavuz kitap ve oyun kartları ile dersin öğretim programına yönelik bilgi edindiklerini fakat bu kartların yeterli olmadığını ve bilgilerinin bir CD aracılığıyla görsel olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri, kalabalık veya az öğrencili sınıf ortamlarında dersi etkili bir şekilde uygulayamadıklarını ve araç-gereç eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir.

Kazu ve Aslan (2014) ise, yaptıkları çalışmada, birinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseni kullanılan araştırmaya Elazığ'da görev yapan 44 birinci sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenleri; oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının öğrenci gelişimlerine uygun olmadığı, ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders etkinliği olarak genellikle dengeleme hareketleri yaptırdıkları ve dersin ölçme değerlendirme boyutunda gözlem formu kullandıkları, malzeme eksikliği sebebiyle sorunlar yaşadıkları bilgilerini vermişlerdir.

Bu araştırmalara benzer sonuçlar elde eden bir diğer araştırma ise Arslan (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, yüksek lisans tez çalışması kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuldaki beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretim programı hakkındaki görüşlerini incelemeyi ve bu görüşler arasında cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Denizli'de çalışan 425 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretim programlarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ve ilkokulda beden eğitimi dersi uygulamalarının beklenen düzeyden düşük olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve oyun dersinin sorunlarına yönelik sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırmalar dışında beden eğitimi öğretmenlerini de araştırmalarının örneklem grubuna dahil eden araştırmalar mevcuttur.

Dalaman (2010), ilkokullarda yürütülen beden eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme durumuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın örneklem grubunu 632 beden eğitimi branş öğretmeni ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; ilkokullarda beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerin beden eğitimi dersi tutumlarının ve uygulama durumlarına yönelik görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, bu dersi yürütmekte zorlanmadıklarını fakat beden eğitimi branş öğretmenlerinin ilkokullarda dersi yürütmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında, bakanlık müfettişlerinin teftiş sırasında beden eğitimi derslerine yönelik gereken önemi vermedikleri belirlenmiştir. Beden eğitimi dersi kazanımlarının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Kılıç (2014), ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni ve beden eğitimi branş öğretmenlerinin ilkokullarda yeni uygulanmaya başlanan beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin görüşleri aracılığıyla programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemi Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde devlete bağlı 27 ilkokulda görev yapan 251 sınıf öğretmeni ve beden eğitimi branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik *Öğretmen Anket Formu* belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, beden eğitimi branş öğretmenleri, beden eğitimi programı hakkında olumsuz görüşe sahiptir. Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre değişmemekte, spor branşlarına göre değişmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, beden eğitimi branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenleri program hakkında daha olumlu görüşe sahiptirler.

Bahsedilen iki araştırma sonuçları incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersini yürütmekle ilgili beden eğitimi branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla zorluk yaşadıkları ve dersin öğretim programına yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları ve bu yönleriyle birbirini destekleyen bulgulara erişildiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, program hedeflerinin gerçekleşmesine ilişkin ilkokul öğrencileri ile yürütülen araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

Yaylacı (2012), ilkokul öğrencilerinin nasıl bir beden eğitimi dersi istediklerini değerlendirmiş ve öğrencilerin bu derse ilişkin isteklerini ve 2006 yılında uygulamaya koyulan ilkokul beden eğitimi dersi öğretim programını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma, ilkokuldaki beden eğitimi derslerine yönelik literatür taraması yapılarak ve *Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?* isimli kompozisyon yarışması katılımcı öğrencilerinin eserleri eserlerinin incelemesi ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın

örneklemine Antalya il merkezi ve ilçelerindeki ilkokullardaki 37 öğrenci oluşturmuştur. İlkokul öğrencileri çoğunlukla; ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, dersle ilgili araç-gereç sorunu ve ders saatinin az olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarının beden eğitimi dersine ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinin 2006 yılında uygulamaya koyulan beden eğitimi dersi öğretim programıyla karşılanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdemir (2017) ise, 2016-2017 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yürütülen ilkokul beden eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini, ilkokul öğrencilerinin görüşlerini inceleyerek ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada mevcut durumu belirlemek amacı ile tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Girne ve Lefkoşa'daki on sekiz ilkokuldaki 800 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler 18 maddelik Likert anket ile toplanmıştır. Çalışmada; ilkokullardaki beden eğitimi derslerinin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütüldüğünü ve ilkokul öğrencilerinin, beden eğitimi derslerinden verimli şekilde faydalandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle, ilkokulda beden eğitimi derslerinin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesinin, dersin işlevi ve öğrencilere katkısı açısından olumlu olduğu söylenebilir. Bunun yanında daha kaliteli bir ders süreci yürütülmesi için ilkokulların kapalı spor salonlarının olması ve alt yapı özelliklerinin iyileştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dwyer, Coonan, Leitch, Hetzel ve Baghurst (1983) Güney Avustralya eyaletinin başkenti olan Adelaide'de 10 yaşındaki okul çocuklarında günlük fiziksel aktivite programının sağlığa etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak, mevcut ilkokul müfredatında yer alan günlük fiziksel aktivite programlarının sağlık üzerinde faydalı etkileri olduğunu belirlemiştir.

Verstraete, Cardon, De Clercq ve De Bourdeaudhuij (2007), ilköğretim okullarında uygulanan kapsamlı bir fiziksel aktivite geliştirme programının, çocukların toplam fiziksel aktivite düzeyleri, boş zaman fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivitenin psikososyal bağlantıları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 764 çocuktan oluşan deney ve kontrol gruplarına iki okul yılı boyunca ön test-son test uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada sonuç olarak kapsamlı fiziksel aktivite programının; çocukların toplam aktivite düzeylerindeki düşüşü engellediği ve boş zamanlarındaki fiziksel aktivite katılımlarını arttırdığı görülmüştür.

Kaya, Sarıtaş, Köroğlu, Özkatar Kaya ve Sucan (2018), beden eğitimi branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen beden eğitimi dersinin ilkokul öğrencilerine kazandırdığı bazı motor özellikleri karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu, Kayseri’deki iki farklı ilkokulun 8-10 yaş arasındaki 24 erkek öğrencisi (beden eğitimi branş öğretmenleri öğrencisi 12 öğrenci deney grubu, sınıf öğretmenleri 12 öğrenci kontrol grubu olmak üzere) oluşturmuştur. Dönemim başında gruplara, 20 metre hız, durarak uzun atlama, denge, esneklik, pençe ve bacak kuvveti testleri ön test olarak yapılmıştır. Her hafta ikişer saat beden eğitimi dersi alan öğrencilere sekiz haftalık süreç sonunda son test ölçümleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, beden eğitimi branş öğretmenlerinden ders alan öğrencilerde ya; 20 metre hız, durarak uzun atlama, denge, esneklik, pençe ve bacak kuvveti değerleri arasında ve sınıf öğretmenlerinden ders alan öğrencilerin tüm test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Sonuçta ister beden eğitimi branş öğretmenlerinden, isterse de sınıf öğretmenlerinden dersi alsın, öğrencilerin bazı motorik yönden gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Bu araştırmayı destekleyen bir araştırma ise Lander ve diğerleri (2017) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, okul temelli temel hareket becerisi ve fiziksel aktivite müdahalelerinde öğretmen türünün etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak hem uzman beden eğitimi öğretmenlerinin hem de yüksek düzeyde eğitilmiş sınıf öğretmenlerinin temel hareket becerisi ve fiziksel aktiviteye yönelik öğrenci çıktılarında önemli iyileştirmeler yapma yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur.

Lucertini ve diğerleri (2013), ilkokul çocukları ile yürütülen yaşa özel fiziksel aktivite ihtiyaçları, etkili motor beceriler ve sağlıkla ilgili yetenek geliştirme modelleri uygulamalarının beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesinin etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla İtalya’daki ilkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin motor gelişim ve sağlıkla ilgili yeteneklerine yönelik 2 deney grubu ve 1 kontrol grubuna uygulama yapılmıştır. Tüm gruplar ile altı ay boyunca haftada iki kez 60’ar dakika süren beden eğitimi dersleri yürütülmüştür. Uygulama süresince deney grupları derslerine beden eğitimi branş öğretmenleri, kontrol grubunun derslerine ise sınıf öğretmenleri girmiştir. Sonuç olarak, beden eğitimi branş öğretmenlerinin bazı motor beceriler ve sağlıkla ilgili yetenek test puanlarını iyileştirme konusunda sınıf öğretmenlerinden daha etkili bir ders yürüttüğü ortaya koyulmuştur.

Sallis, McKenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette ve Hovell (1997) dördüncü sınıf beden eğitimi derslerinin, beden eğitimi branş öğretmenleri veya sınıf öğretmenleri tarafından yürütülme durumunun öğrencilerin gelişimine etkisini incelemek için uygulamalı bir beden eğitimi programı yürütmüştür. Çalışma iki yıl boyunca üç büyük deney grubu ile yürütülmüştür. Sonuç olarak sağlıkla ilgili uygulanan dört fiziksel hareket testinden sadece

ikisinde beden eğitimi branş öğretmeni liderliğindeki çocukların yeteneklerinde daha yüksek gelişmeler bulunmuştur.

Bu araştırmalar, beden eğitimi branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha etkili bir ders yürüttüğü bulguları itibariyle yürütülen diğer araştırmalar ile çelişmektedir.

Önal (2019), sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen oyun ve fiziki etkinlikler dersleri ile beden eğitimi branş öğretmeni tarafından yürütülen oyun ve fiziki etkinlikler derslerinin, öğrencilerin değer gelişimleri ve bazı motorik ve antropometrik özellikleri üzerindeki etkisi ve farkını araştırmıştır. Deneysel olarak yürütülen bu çalışmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesindeki resmi bir ilkokulun 88 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın örneklem grubuna öntest uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda araştırmaya dahil edilen üç sınıf; deney 1 ve deney 2 ve kontrol 1 grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, doğasına uygun olarak yürütülen derslerin, öğrencilerin değer gelişimlerini olumlu olarak etkilediği ve bu gelişimin genellikle korunduğu fakat beden eğitimi branş öğretmenlerinin bu gelişimleri kalıcılığını sağlama konusunda sınıf öğretmeninden çok daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

İlkokul öğrencileriyle yürütülen çalışma sonuçları bir bütün olarak göz önüne alındığında, bu dersin etkili şekilde yürütüldüğü fakat branş öğretmenlerinin öğrencilerin fiziksel özelliklerine katkı sağlama noktasında bu dersi sınıf öğretmenlerinden daha etkili yürüttüğü ortaya koyulan sonuçlar arasındadır. Bu araştırmayı destekleyen ve ilkokul öğrencilerine yönelik bir diğer araştırma ise Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kılıçgil (2006) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar ilkokul programında yer alan beden eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma süreci, Samsun'daki 300 ilkokul öğrencisi ve 93 beden eğitimi branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; beden eğitimi dersi süresinin, dersin amaçlarına ulaşabilmek için yetersiz olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin planlarını hazırlarken öğretim programında daha çok bildikleri konulara öncelik verdikleri, ilkokullarda tesis ve malzeme eksikliklerinin olduğu ve spor faaliyetlerine okul yöneticilerinin gerekli desteği vermedikleri belirlenmiştir.

Örneklem grubu veliler, öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından oluşturulan bir araştırma ise Özcan ve Mirzeoğlu (2014) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilkokullarda uygulamaya koyulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı 1-8. sınıflar beden eğitimi dersi öğretim programına yönelik öğrenci, veli ve beden eğitimi branş öğretmeni görüşlerini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırma nitel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada, 20 öğrenci, 20 veli ve 20 beden eğitimi branş öğretmeninin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan beden eğitimi dersi öğretim programının dersin yürütülmesinde bazı aksaklıklara sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci ve velilerin çoğunun bu dersin ikinci saatini boş geçen ve dersi yüksek notla geçilen bir ders gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca beden eğitimi branş öğretmenlerinin birçoğu, öğretim programının içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını -materyal ve tesis yetersizliği yüzünden- etkili şekilde yürütemediklerini belirtmiştir.

Sollerhed ve Ejlerthsson (2008), beden eğitimi derslerinin genişletildiği okul temelli bir programın çocukların fiziksel kapasitelerini artırmada ve çocuklarda aşırı kilo alımını önlemede etkili olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar sonuç olarak; genişletilmiş beden eğitimi derslerinin hem fazla kilolu hem de normal kilolu çocukların fiziksel durumunu iyileştirebildiğini, çocuklar için haftalık fiziksel aktivite dozunun günde 40 dakikadan fazla olması gerektiğini ve fiziksel aktivite uygulamalarının çocukların için erken yaşlarda başlaması gerektiğini belirtmiştir.

Boyle-Holmes, Grost, Russell, Laris, Robin, Haller, Potter ve Lee (2010) yarı deneysel bir tasarım kullanarak, Michigan'ın Örnek Beden Eğitimi Müfredatı (EPEC) olan gelişimsel beden eğitimi müfredatının uygulandığı dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin daha güçlü motor beceriye yönelik öz-yeterlik ve fiziksel aktivite algıları gösterip göstermediğini incelemiştir. Yazarlar, dördüncü ve beşinci sınıflardaki 1.464 öğrenciden alınan verilere çok düzeyli regresyon analizi uygulamıştır. Veriler bir öğrenci anketi, bir aktivite kontrol listesi ve motor ve kondisyon değerlendirmeleri formları kullanılarak toplanmıştır. Standart beden eğitimi alan öğrencilerle karşılaştırıldığında, Örnek Beden Eğitimi Müfredatının (EPEC) uygulandığı öğrenciler, motor becerilerde önemli ölçüde daha güçlü sonuçlar göstermiştir. Öğrenci özelliklerine yönelik hazırlanan uygulamalı programların daha faydalı olacağı sonucuna erişilebilir.

Kriemler, Zahner, Schindler, Meyer, Hartmann, Hebestreit, Brunner-La Rocca, van Mechelen, ve Puder (2010), bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul temelli bir fiziksel aktivite programının küçük okul çocuklarında psikolojik ve fiziksel sağlık üzerindeki etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada oluşturulan deney ve kontrol gruplarında İsviçre'deki 15 ilköğretim okulundaki 28 sınıftan 502 çocuk yer almıştır. Araştırmanın sonuçları olarak; zorunlu unsurları içeren okul temelli fiziksel aktivite müdahalesi, çocuklarda fiziksel aktiviteyi ve zindeliği iyileştirmiş ve obeziteyi azaltmıştır.

Datar ve Sturm (2004), ilkokuldaki beden eğitimi ders saatinin vücut kitle indeksi değişimine etkisini inceledikleri çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde 2 yıl boyunca rapor edilen boylamsal verilerin, zaman içinde beden eğitimindeki artışların veya düşüşlerin vücut kitle indeksindeki değişiklikleri etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Çalışma boylamsal olarak yürütülmüştür. Çalışmada, 9751 anaokulundan oluşan ve ulusal bir örneklemden alınan veriler kullanılmıştır. Bu anaokulları, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ulusal düzeyde temsil edilen bir çocuk grubu/eğitim kurumları grubuna bağlıdır ve elde edilen verilerle ABD ilkokullarında halihazırda var olan Beden Eğitimi programlarının etkisini değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, anaokulu ve birinci sınıf arasındaki beden eğitimi öğretim süresindeki artışın, aynı çocuğu kontrol olarak kullanarak, 2. sınıftaki vücut kitle indeksi değişikliğindeki fark üzerindeki etkisini incelemek için farklılıklarda farklılık yaklaşımı kullanmışlardır. Elde edilen bulgulara göre sonuçlar; anaokulunda beden eğitimi için izin verilen süreye kıyasla birinci sınıfta ek bir saat beden eğitimi, anaokulunda fazla kilolu veya aşırı kilolu erkekler, normal kilodaki erkekler veya normal vücut kitle indeksli kızlara göre fazla kilolu veya aşırı kilo riski altında olan kızlarda vücut kitle indeksini düşürmüştür. Bu bilgilere göre ABD okullarında halihazırda var olan beden eğitimi programlarının düşük itibarının yükseltilmesi ve beden eğitimi programlarının artırılmasının, erken yaşlarda obezite ile mücadelede (özellikle fazla kilolu veya fazla kilolu olma riski altındaki kızlar arasında) önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Dudley ve diğerleri (2011), çocuklarda ve gençlerde fiziksel aktiviteye katılımı, fiziksel aktiviteden zevk almayı ve hareket becerisi yeterliliğini teşvik etmeyi amaçlayan beden eğitimi ve okul sporları ders müfredat müdahaleleri ve beden eğitiminin etkinliği ile ilgili yayınlanmış deneysel ve yarı deneysel çalışmalardan elde edilen kanıtları sistematik olarak gözden geçirmeyi amaçlamıştır. İncelemeye, özellikle 1990 yılından 2010 yılına kadar yayınlanan 23 makale dahil edilmiştir. Dahil edilen makaleler daha sonra van Sluijs ve vd. tarafından geliştirilen 10 maddelik bir kalite değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada beden eğitiminde çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmak ve hareket becerilerini geliştirmek için en etkili yöntemin doğrudan öğretim yöntemleri olduğu ve yöntemlerini kullanırken öğretmenlere yeterli ve sürekli mesleki gelişim sağlamanın önemli olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

Dudley ve Yüğü (2020), beden eğitimine ayrılan toplam müfredat süresinin oranını artırmaya yönelik yapılan çalışmaları gözden geçirerek bunun öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini tahmin etmek için bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Meta-analiz

yalnızca Beden Eğitime ayrılan müfredat süresinin oranını artıran çalışmalara odaklanmıştır. 1997 ile 2017 tarihleri arasında İngilizce olarak yayınlanmış tam metinlerine dayalı olarak 195 çalışma incelemeye alınmıştır. Bu çalışmalar toplam 6.351 öğrenciyi içeren bir örnekleme kapsamaktadır. Çalışma, sistematik bir meta-analizi içermektedir. Ek müdahalenin olmadığı altı çalışmadaki sonuçlar birleştirildiğinde, beden eğitime ayrılan müfredat süresinin oranının artırılmasının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme çıktılarında öğrenci öğrenimi üzerinde dikkate alınması gereken anlamlı gelişmeler sağladığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, ders sürelerini sınava hazırlanma veya öğrenme değeri yönünden daha önde tutulan diğer dersler lehine ayarlayarak beden eğitime gerekli süreyi ayırmama tercihine yönelik politika uygulamalarının aksine, okul günü boyunca beden eğitime gerekli zamanı ayırmaya yönelik etkili stratejiler oluşturulmalıdır.

Garcia-Hermoso ve diğerleri (2020), çocuklarda ve ergenlerde kalite (öğretim stratejileri) veya miktar (haftalık ders saati) açısından beden eğitimi iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk ve temel motor beceriler ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla *Nitelik veya nicelik temelli beden eğitimi müdahaleleri ile sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk ve gençlerin temel motor becerilerinin geliştirilmesi arasında bir ilişki var mı?* sorusuna cevap aramışlardır. Bu amaçla çalışma kapsamında 3-18 yaş aralığındaki gençlerde kalite veya nicelik temelli beden eğitimi müdahalelerinin fiziksel uygunluk veya temel motor becerilerin iyileştirilmesi ile ilişkisini değerlendiren çalışmalar incelenmiştir. Toplamda 48185 çocuk ve genç bireyi kapsayan (%48 kız) 56 araştırma meta-analize dahil edilmiştir. Bulgular kapsamında; kaliteye dayalı beden eğitimi müdahalelerinin, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğa (kalp-solunum sağlığında) ve temel motor becerilere (kas gücünde) küçük artışlar sağladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kaliteye dayalı beden eğitimi müdahalelerinin beden eğitimi derslerinin sıklığı veya süresinden bağımsız olarak öğrenci sağlığıyla ilgili fiziksel uygunluk bileşenlerinde küçük artışlar sağladığı tespit edilmiştir.

Alan yazında bu konuya ilişkin yürütülen araştırmalara bakıldığında, dersin etkili şekilde yürütüldüğüne dair sonuçların bulunduğu da aksine gerekli şekilde yürütülmediğine ilişkin sonuçların da yer aldığı görülmüştür. Ayrıca derse yönelik öğretim programlarının yeterli düzeyde olduğu sonuçları da bulunmuştur. Fakat fiziksel yetersizliklere dayalı sorunlar başta olmak üzere çeşitli sorunlar sebebiyle derslerin yürütülemediğine ilişkin sonuçların daha fazla elde edildiği söylenebilir.

2.2.5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Görüşlerine İlişkin Araştırmalar

Kangalgil (1999), beden eğitimi dersi hakkında sınıf öğretmenlerinin düşünce, beklenti ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Sivas il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan 337 sınıf öğretmeni (182 erkek, 155 kadın) örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirtilen amaçlara ulaşabilmek için, 36 sorudan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi için yetersiz oldukları ve beden eğitimi branş öğretmenine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışmada ise Çiçek (2008), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşlerini değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Uşak ili, Karahallı ilçesindeki ilkokullarda görev yapan toplam 72 sınıf öğretmeni (48 erkek, 24 kadın) katılmıştır. Araştırmada tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve kıdem değişkenlerine göre farklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi dersinin programda yer alması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ders uygulamasında yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Sonuçlar bağlamında; beden eğitimi dersini eğitimin her kademesinde beden eğitimi branş öğretmenin yürütmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Çalışmaların sonuçları sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissetmesi ve derse beden eğitimi branş öğretmenin girmesi gerekliliğini ortaya çıkarması bakımından benzerdir. Bir başka benzer çalışma ise Pehlivan, Dönmez ve Yaşat (2005) tarafından yapılmış ve araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini analiz etmeyi ve bunlara yönelik çözüm önerileri üretmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini Mersin il merkezinde çalışan 225 ve Tokat genelinde çalışan 285 olmak üzere toplam 510 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacıların geliştirdiği ve 13 maddeden oluşan anket ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin %48'i beden eğitimi dersine yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmadığını, %58,2'si ise beden eğitimi dersini istedikleri gibi yürütemediğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ders sürecini istedikleri gibi yürütmelerini engelleyen en önemli faktörün araç gereç yönünden yeterli imkân olmaması ve saha eksikliği olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin dersin gerektiği gibi yürütülebilmesi için sundukları ilk tavsiye bu dersi branş öğretmenlerini yürütmesi gerektiği olmuştur. Bu çalışmada ise farklı olarak derslerin istenilen şekilde yürütülemediği sonucu ortaya koyulmuştur.

Arslan ve Altay (2009) ise, beden eğitimi dersine yönelik bazı eğilimleri açısından sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşlerin arasında cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Denizli il merkezindeki ilkokullarda çalışan 425 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini “olumlu” ve “olumsuz” ifadelerden birini tercih ederek belirttikleri beş soruluk “*Beden Eğitime İlişkin Kişisel Görüşler Anketi*” kullanılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin; %88,2’si ilkokullardaki beden eğitimi derslerinin yürütülmesinin önemli olduğu, %54,4’ü dersi işlemek istemekte, %86,1’i fiziksel olarak aktif olmayı sevmekte, %78,1’i etkili bir beden eğitimi dersinin öğrencilerin akademik performansına olumlu etki ettiğini düşünmekte ve %23,8’i ise beden eğitimi dersini yürütmek için kendisini yeterli görmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplarda, cinsiyet, hizmet yılı ve mezun oldukları bölüm değişkenlerinin cevapları etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini değerli gördükleri fakat gerekli yetkinliklere sahip olmadıkları için bu dersi yürütmek istemedikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini önemli ve faydalı görmelerine rağmen yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarından bu dersi yürütmek istemedikleri sonucu dikkate değer bir sonuçtur.

Alan yazında beden eğitimi derslerini işlemek istemeyen sınıf öğretmenlerinin var olduğunu ortaya koyan bu gibi çalışmalar olduğu gibi, bu ders saatlerinde farklı dersleri işleyen sınıf öğretmenlerinin var olduğunu ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Bunlardan birisi Tel, Bozkurt ve Celayir (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, ilkokullardaki beden eğitimi derslerine sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Elazığ ve Muş illerinde görev yapan 186 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, tarama modeline göre kurgulanmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi derslerinde öğrencilere geleneksel çocuk oyunlarının oynatılması gerektiğini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok uygun gördüğü belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilere top vererek dersi bu şekilde işlediklerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla kabul ettiği ve araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, beden eğitimi derslerinde diğer derslerdeki eksiklerini tamamlamak için farklı dersler işlediklerini daha çok dile getirdiği belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle yürütölüp beden eğitimi derslerinde farklı derslerin işlendiğini ortaya koyması yanında daha çeşitli ve farklı görüşler ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Güven ve Yıldız (2014), ilkokulda oyun ve fiziki etkinlikler ders amaçlarına ulaşabilmek için sınıf öğretmenlerinin beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, görüşme tekniği kullanılmıştır. Örneklem grubu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki okullarda çalışan 12 sınıf öğretmeninden (6 erkek, 6 kadın) oluşmuştur. Araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeni görüşmeler ile nitel veriler toplanmış ve bu veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin; okullara spor salonu yapılması ve derse ilişkin araç ve gereç eksikliklerinin giderilmesi, bu dersi ilkokul kademesinde beden eğitimi branş öğretmenlerinin yürütmesi, dersle ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bu derste başka derslerin işlenmemesi olduğu belirlenmiştir.

Benzer sonuçlar elde edilen bir diğer araştırma ise Şentürk, Yılmaz ve Gönener (2015) tarafından yürütölmüştür. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi uygulamaları ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 93 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrencilere faydalı olduğunu düşünmelerine rağmen, oyun ve fiziki etkinlikler dersi saatlerinde diğer derslerin işlendiği, derste malzeme ve alan gibi konularda okul yönetiminden destek görmedikleri ve dersin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütölmesinin gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Çivril-Kara, Küçük-Kılıç ve Öncü (2017) de oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon'da aynı okulda çalışan 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, nitel araştırma olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yürütölmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; oyun ve fiziki etkinlikler dersi için okulun fiziksel özelliklerinin yetersiz olduğu, dersin haftalık ders saati sayısının 4. sınıfta ise yetersiz, 1, 2 ve 3. sınıfta yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, oyun ve fiziki etkinlikler dersi saatlerinde başka derslerin işlenmemesi gerektiğini düşündükleri halde bu ders saatlerinde farklı dersler yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, dersin öğrencilerde fiziksel becerileri geliştirdiği ve iş birliği kavramlarını öğretmede etkili olduğunu düşündükleri fakat dersin öğretim programında belirtilen amaç ve içerikleri tam olarak bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, beden eğitimi branş

öğretmenlerinin dersle ilgili daha bilgili ve bilinçli oldukları düşüncesiyle bu derslerin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Önceki araştırmalara benzer sonuçlar bulan araştırmacılar, farklı olarak sınıf öğretmenlerinin dersin program amaç ve içerik olarak bilmediklerini ortaya koymuşlardır.

Yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında benzer sonuçlar bulan Özkan Navdar (2017), sınıf öğretmenlerinin, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim sürecine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla sınıf öğretmenlerine, bu dersin süreci, dersin öğretim programı sürecini etkileyen faktörler ve dersle ilgili genel düşünceleri, görüşme tekniği ile incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, farklı kademelerdeki 9 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sonuç olarak okullarda yeterli oyun alanı ve malzeme olmadığı, derse okul yönetimi ve velilerin gereken değeri vermediklerine ulaşılmıştır. Bu sebeplerle sınıf öğretmenlerinin oyunun önemine ve çocuğa katkılarına yararlarını bilmelerine rağmen çeşitli sebeplerle bu dersi işlemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin dersle ilgili hizmet içi eğitimleri olmadığı için kendilerini yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmaları destekleyen bir araştırma ise Harris, Cale ve Musson (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar alan yazındaki çeşitli araştırmalarda ilköğretim kademesindeki beden eğitimi derslerinin özellikle İngilizce, matematik ve fen gibi derslere göre düşük ders statüsünde kaldığı ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine karşı olumsuz tutum sergileme eğiliminde oldukları bulgularından bahsetmektedir.

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, araştırmalarda ortaya koyulan sonuçlar açısından göz önüne alındığında; fiziksel imkânsızlıkların olduğu, ders saatlerinde başka derslerin yürütülmesi, sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz gördüğü ve bu derslere beden eğitimi branş öğretmeni girmesi gerektiği görüşlerinin öne çıktığı söylenebilir.

Çakır ve Şentürk (2019), Muğla'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki beden eğitimi ve oyun dersine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma teknikleri içerisinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç, beden eğitimi ve oyun dersini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla öğretim programının hedeflerine daha uygun şekilde yürüttükleridir. Bunun yanında erkek öğretmenler, fiziksel ve bilişsel olarak derse kendilerini daha hazır hissettikleri, ders alanı ve malzeme eksikliklerini dersi engelleyen faktörler olarak daha az gördükleri, ders kazanımlarına yönelik inançlarının daha yüksek derecede olduğu ve beden

eğitimi ve oyun ders saatlerinde diğer dersleri daha az işledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdemleri arttıkça derse yönelik daha olumsuz tutum besledikleri elde edilen önemli bir sonuç olarak belirlenmiştir.

Her ne kadar araştırmada tutum ölçeği kullansa da Çıldır (2019), yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma karma modele göre tasarlanmıştır. Araştırmada Gaziantep'in merkez ilçeleri olan 3 ilçedeki 16 devlet okulunda görev yapan 350 sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacıların geliştirdiği “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersi sayesinde fazla enerjilerini attıklarını, dersin öğrencilere iş birliği ve özgüven gibi konularda katkı sağladığını, bu dersin öğrencilerin sosyal, zihinsel ve fiziksel yönden geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, bu dersin yürütülmesi için güvenli bir ortamın olmadığını, materyal eksikliği yaşadıklarını, kendilerinin yetersiz kaldığını ve dersin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bahsedilen diğer araştırmalara göre bu araştırmanın elde ettiği en farklı sonuç; söz konusu ders için güvenli bir ortam olmadığı görüşlerini ortaya koymasıdır.

Bu başlık altında sınıf öğretmenleriyle yürütülen araştırmalara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlardan bahsedilmiştir. Örneklem grubunun farklı olması açısından Sandıkçı (2021) tarafından yapılan çalışmaya da burada yer verilmiştir. Sandıkçı (2021) beden eğitimi branş öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim sürecine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine; dersin planlanmasını ve ölçme değerlendirmeyi etkileyen faktörler, okul yönetimi ve veliler ile ilişkiler, öğretmenlerin yeterlilik algısı ve dersin önemi ile ilgili unsurlar, açık uçlu sorular sorularak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; farklı mesleki deneyim 20 beden eğitimi öğretmeni (15 erkek, 5 kadın) oluşturmuştur. Araştırmada; oyun ve fiziki etkinlikler dersinin oyun kitapçığının yetersiz olması, okullarda gerekli oyun malzemeleri ve alanlarının olmaması, okul yönetimi ve velilerin derse gereken değeri vermedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin dersin öneminin farkında olmalarına rağmen bu dersi işlemedikleri, bu ders yerine farklı dersleri işledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili üniversitelerde aldıkları eğitim veya aldıkları hizmet içi sayesinde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Konuya ilişkin yürütülen çalışmalar göz önüne alındığında derse yönelik öne çıkan en önemli görüşün sınıf öğretmenlerinin çeşitli sebepler ile kendilerini yeterli görmediklerinden ya da beden eğitimi branş öğretmenlerini daha yeterli görmelerinden dolayı beden eğitimi derslerini beden eğitimi branş öğretmenin yürütmesi gerektiği görüşü olduğu söylenebilir.

2.2.6. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ile İlgili Ölçek Geliştirmeye İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersine yönelik farklı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalardan pek çoğu sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırmalardır.

Doğan (2000), yüksek lisans tez araştırmasında ilköğretim I. kademedeki beden eğitimi derslerine giren sınıf öğretmenlerinin bu derse yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini 206 sınıf öğretmeni (91 kadın, 115 erkek) oluşturmuştur. Oluşturulan anket 34 sorudan oluşmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra üç faktöre dağılan toplam 34 madde formun son halinde yer almıştır.

Tortop (2005) yaptığı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yönelik eğitsel oyun uygulamalarıyla ilgili görüş ve değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Afyon il merkezi ve köylerindeki toplam 52 ilköğretim okulunda çalışan 334 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda bir anket taslağı oluşturan araştırmacı, anket formuna yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yaparak ankete son halini vermiştir. Anketin son halinde 20 soru yer almıştır. Anket beşli likert olarak yapılandırılmıştır.

Yıldız (2010), yürüttüğü doktora tezinde, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla iki ölçme aracı geliştirmiştir. Ankara’da yürütülen çalışmada 984 sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur. Ölçek geliştirme sürecinin gerektirdiği analizler yapıldıktan sonra geliştirilen ölçekler; “*Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (SÖBEDTÖ)*” ve “*Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Problem Ölçeği (SÖBEDPÖ)*” olarak son halini almıştır. Her iki ölçek de beşli Likert yapıdadır.

Aydin (2011) yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinin fonksiyonları ile ilgili görüşlerini amacıyla bir anket formu hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ili Gerede ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan

146 (82 erkek, 64 kadın) sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Beşli Likert yapıdaki forma ilişkin geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmış ve formun son halinde 20 soru yer almıştır.

Bozdemir (2012) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. “*Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Problem Belirleme Ölçeği*” geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert yapıdadır. Tokat ilinde yürütülen çalışmanın örneklemini 29 ilköğretim okulunda görev yapan 1026 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Oluşturulan taslak maddeler uzman görüşü sonrası düzenlenerek gerekli geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında geliştirilen “*Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Problem Belirleme Ölçeği*” 22 madde ve bu dört faktörlü yapısıyla son halini almıştır. Ölçeği oluşturan faktörlerin isimleri; uygulama, fiziksel, önemseme ve formasyon olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri ile geliştirilen ölçek çalışmalarının yapıldığı araştırmalar dışında o dönem dersi yürüten beden eğitimi branş öğretmenleri ile yürütülen ölçek geliştirme çalışmaları da yürütülmüştür.

Ünlü, Sünbül ve Aydos (2008) ise beden eğitimi branş öğretmenlerinin yeterliliklerini tespit etmek amacıyla dayalı olarak bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Kırşehir ve Aksaray illerinde yürütülen araştırmada 92 beden eğitimi öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Buradan elde edilen verilere geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek beşli Likert yapıdadır. Yapılan faktör analizleri sonrası ölçekte 6 faktörü oluşturan 81 madde yer almıştır.

Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirilen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Ayan (2007), yürüttüğü doktora tez çalışmasında beden ilköğretimde beden eğitimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik bir anket hazırlamıştır. Ankara’da yürütülen araştırmanın örneklemini 1576 beden eğitimi ve sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı, oluşturduğu taslağa ilişkin kapsam ve görünüş geçerliği çalışmaları yaparak beşli Likert forma son halini vermiştir. Anketteki altı ayrı başlı altında toplanmıştır. Bunlar; eğitim sistemi, beden eğitimi, beden eğitimi programında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, beden eğitimi programında kullanılan ölçme ve değerlendirme, öğretmen, öğrenciden kaynaklanan nedenler olarak belirlenmiştir. Dalaman (2010) da sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirmeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı, yaptığı doktora tez çalışmasında ilkokullarda uygulanan beden eğitimi dersi kazanımlarının

gerçekleşme durumuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Konya’da yürütülen bu çalışmanın örneklemini 71 beden eğitimi öğretmeni ve 561 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 632 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma boyunca ölçme aracını *anket* olarak ifade eden araştırmacı, kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik süreci tamamladıktan sonra anketi 4 ayrı bölümde oluşturmuştur. Anket beşli Likert yapıdadır. Bu bölümler; “*I.Kişisel Bilgi Formu, II.Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları, III. Öğretmenlerin Beden Eğitimi Dersi Uygulama Durumu, IV. ... Kademe Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Kazanımları*” şeklindedir. Birinci bölümde dört soru, ikinci bölümde 10 madde, üçüncü bölümde dokuz madde yer alırken dördüncü bölüm ise 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere ayrı ayrı hazırlanmıştır. Sınıf düzeylerindeki kazanım sayıları farklı olduğu için dördüncü bölümde program kazanımlarının öğrenme alanı ve alt öğrenme alanına göre kazandırılabilme durumuna ilişkin maddelerin sayısı da farklı olarak hazırlanmıştır.

Başka bir araştırmada ise örneklem grubuna okul yöneticileri de dahil edilmiştir. Tokat (2013) yüksek lisans tez çalışması kapsamında bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracı ile beden eğitimi branş öğretmeni ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkin olmasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 120 okulda görev yapan 255 beden eğitimi öğretmeni ve 230 okul yöneticisi oluşturmuştur. Ölçek beşli Likert yapıdadır. Araştırmada ölçeğin son hali, ölçek geliştirme sürecinde yürütülmesi gereken geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanarak verilmiştir. İki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümünü beden eğitimi öğretmenlerine yönelik 30 madde oluştururken, ikinci bölümünü ise okul yöneticilerine yönelik 17 madde yer almıştır.

Alan yazında öğretmen ve yöneticilere yönelik ölçek geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar dışında sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen araştırmalar da mevcuttur. Hazar ve Tekkurşun Demir (2018), sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuldaki oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenci olan 528 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Ölçek maddeleri, beşli Likert yapıdadır. Geliştirilen “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutumları Ölçeği*, dersin yararlarına ilişkin bilişsel tutum (6 madde), derse yönelik davranışsal tutum (5 madde) ve derse yönelik duygusal tutum (6 madde) olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmuştur.”

2.2.7. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Yürütülen Diğer Araştırmalar

Armour ve Yelling (2004), beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenme durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin gelişimini desteklemede etkili olabilecek sürekli mesleki gelişim türleri hakkında artan bir fikir birliği olmasına rağmen, beden eğitime yönelik sürekli mesleki gelişimin desteklendiğine yönelik çok az kanıt bulunmuştur. Ayrıca öğretmen gelişimini ve öğrenci kazanımlarını arttırmak için beden eğitime yönelik sürekli mesleki gelişimin yapısında ve içeriğinde radikal değişikliklerin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sallis ve diğerleri (1997), beden eğitimi dersleri sırasında ve okul dışında fiziksel aktiviteyi artırmak amacıyla dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için tasarlanmış sağlıklı ilgili bir beden eğitimi programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sağlıklı ilgili bir beden eğitimi müfredatının, öğrencilere beden eğitimi dersleri sırasında önemli ölçüde daha fazla fiziksel aktivite sağlayabildiği sonucu elde edilmiştir.

Başaran ve Güçlü (2020) ise yaptıkları araştırmada ilkokulda hangi derslere hangi öğretmenlerin gireceğine yönelik sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmada, Isparta ilinde bulunan devlet anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerde eğitim öğretim faaliyetinde bulunan toplam 2100 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın bu çalışmaya yönelik sonuçlarına bakarsak katılımcılar; oyun ve fiziki etkinlikler derslerini birinci sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde ise beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesinin daha uygun olacağını düşünmektedir. Bu araştırma, beden eğitimi derslerine girmesi gereken öğretmenlerin branş öğretmeni olması görüşünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Demirhan, Bulca, Altay, Şahin, Güvenç, Aslan, Güven, Kangalgil, Hünük, Koca ve Açıkada (2008), beden eğitimi öğretmenleri ve üniversite öğretim elemanlarının beden eğitimi öğretim programına; okul müdürleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin yürütülmesinde yaşanan aksaklıklara; beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilerin beden eğitimi dersinde yer alması gereken etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, toplam 12843 öğretmen, 396 öğretim elemanı, 4274 okul müdürü ve 156544 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; tesis yetersizliği, ders saatlerinin az olması ve araç-gereç yetersizliği gibi sorunların derslerin yürütülmesindeki en önemli üç sorun ve eksiklik olarak belirlenmiştir. Örneklem grubunun geniş olması yönüyle araştırma, alan yazındaki diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Bu dersin yürütülmesi açısından okul bahçelerinin uygunluğunun değerlendirildiği araştırmalar da mevcuttur. Erözren (2019), yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul bahçelerinin yasal mevzuata uygunluğunu ve okul yöneticilerinin ilkokul bahçelerinin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda okul bahçelerine yönelik ilgili mevzuat incelenmiş ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğunu değerlendirmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşleri yoluyla okul bahçelerinin kullanılmasının mevcut durumu ve ideal okul bahçelerinin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 352 sınıf öğretmeni ve 59 ilkokul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, Çankaya ilçesindeki ilkokul bahçelerinin mevcut durumları ile mevzuatta uygun özellikleri belirtilen bahçeleri arasında bazı uyumsuzlukların olduğu ve ilkokul bahçelerinin öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu sonuçları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bu dersi yürütmeye ilişkin güven seviyelerinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Ulu (2016) yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi sürecindeki güven seviyelerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ankara ili Çankaya ilçesindeki 32 farklı okuldaki 320 sınıf öğretmeni ile yürütülen bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi sürecindeki güven seviyelerini ölçmek amacıyla Spittle, Watt ve Spittle (2011) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmış ve sınıf öğretmenlerine dört adet açık uçlu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 172 sınıf öğretmeni, ilkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersini haftada iki saat ve 101 sınıf öğretmeni bir saat, 22 sınıf öğretmeni ise haftada 3 saat işlediklerini belirtmiştir. 25 sınıf öğretmeni ise bu dersi haftada beş saat işlediğini belirtmiştir. 144 sınıf öğretmeni ilkokullarda bu dersin öğretimine ilişkin yeterince spor malzemesi, uygun okul bahçesi ve spor salonu olmamasından, 67 sınıf öğretmeni ise sınıf mevcutları kalabalık olduğu için bu dersi yürütmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Bunun dışında 17 sınıf öğretmeni sınıf içi oyunları yeterli düzeyde bilmediklerini ve hava koşulları sebebiyle okul bahçesini kullanamadıklarını ifade etmiştir. Son olarak üç sınıf öğretmeni ilkokullarda yeterli güvenlik malzemesi olmamasından dolayı dersi yürütmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Ulu, Yazıcı ve Hürmeriç Altunsöz (2019), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretimi sürecindeki güven seviyelerini bazı demografik değişkenlere göre araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın

örneklemine Ankara'nın Çankaya ilçesinde görev yapan 320 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin öğretimi sürecindeki güven seviyelerini ölçmek amacıyla Spittle, Watt ve Spittle (2011) tarafından geliştirilen iki alt boyutlu ve altılı Likert yapıda ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretimindeki güven seviyelerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin spor beceri öğretimi konusundaki güven seviyelerinin, yönetim ve planlama konusunda daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazında yer alan araştırmalara bakıldığında, dersin öğretim programında yer alan FEK'lere ilişkin araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin İrez (2012) yaptığı araştırmada, fiziksel aktivite kartlarının; ilköğretim okullarındaki birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda okuyan öğrencilerin fiziksel aktivite seviyelerine, ders içeriklerine ve öğretmen davranışlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Muğla ilinde görev yapan 24 öğretmen ve 384 öğrenciye SOFIT ile gözlem yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre fiziksel aktivite kartları öğrencileri derste daha *aktif* kılmamıştır. Öğrencilerin *yürüme* ve *koşma* seviyeleri düşerken *ayakta* durma seviyeleri artmıştır. Araştırma sonucunda; FEK'lerin beden eğitimi derslerinde *beceri* gelişimi amacıyla kullanılabilir bir materyal olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlara göre; derslerde uygun grup sayıları, yeterli malzeme ve öğretmenin sınıfı yönetebilmesi gibi etkenlerin iyileştirildiğinde fiziksel aktivite seviyesinde, ders içeriklerinde ve öğretmen davranışlarında olumlu gelişmelerin olabileceği belirtilmiştir.

Ni Chroinin ve O'Brien (2019), ilköğretim okullarında dış sağlayıcıların (branş öğretmeni ve spor koçları vb. harici beden eğitimi yürütücüleri) kullanımına yönelik artan eğilim sebebiyle dış sağlayıcıların ilk beden eğitimine nasıl dahil edilmesi gerektiği konusunda bir araştırma yürütmüştür. Beden eğitimi derslerinde dış sağlayıcıların kullanımı konusunda; beden eğitimi dersinin planlama ve öğretimi alanlarında sınıf öğretmenlerinin becerileri ile karşılaştırıldığında; beden eğitimi derslerinde dış sağlayıcıların kullanımının ders sürecini beden eğitimi derslerinin amaçlarından nasıl uzaklaştırdığını belirtenler de sınıf öğretmenlerinin, dış sağlayıcının desteğiyle dersin sorumluluğunu üstlenmesinin uygun olduğunu savunanlar da mevcuttur. Örneğin İrlanda'da, beden eğitimi derslerinden sınıf öğretmeni sorumludur ve dış hizmet sağlayıcının rolü resmi olarak 'öğretmenin yerini almak değil, desteklemektir' ve birçok ilkokuldaki beden eğitimi derslerinde dış sağlayıcılardan destek alınmaktadır. Sınıf öğretmenin dış sağlayıcılarla olan mevcut dinamiği, kusurlu mantığa dayanmaktadır: sınıf öğretmenleri, dış uzmanların etkili uygulamalarına izin vermek için derse katılımdan

vazgeçer, ancak bu süreçte, çocukların öğrenmesini olumlu yönde etkileme fırsatlarından da vazgeçmiş olurlar. Bu mantığı bozmak ve için, ilkokullarda çocukların beden eğitiminde öğrenmelerini desteklemek için hem sınıf öğretmenin hem de dış sağlayıcının potansiyel katkısının, rollerinin ve sorumluluklarının açıkça ifade edilmiş olması gerekmektedir.

Dyson (2002), ilköğretim beden eğitimi programında işbirlikli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin bir öğretmenin bakış açısını ve öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki uygulamalara verdiği yanıtları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama, bir beden eğitimi öğretmeni ve dört öğrenci ile yapılan görüşmeleri, katılımcı olmayan gözlem notlarını, bir öğretmen günlüğü ve belgelerini içermektedir. Bulgular, öğretmen ve öğrencilerin benzer iş birlikli öğrenme algılarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, iş birlikli öğrenme öğretiminin, beden eğitimi için çok şey vaat ettiğini, ancak uygulanmasının muhtemel sorunların yaşanabileceğini göstermiştir.

Suherman (2018), ilkokulda beden eğitimine entegre edilen karakter değerlerinin uygulanmasında yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Araştırma, Endonezya'nın Batı Java eyaletinin karayla çevrili bir hükümdarlığı olan Sumedang Regency'de yürütülmüştür. Araştırmada temel alınan 2013 Müfredatındaki beden eğitimi programı, önceki beden eğitimi dersine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun nedeni, bütünsel beden eğitiminin planlama, düzenli uygulama ve öğretim ortamı açısından uygulanabilir özelliğe sahip olmasıdır. Bu araştırmada kullanılan yöntem, ön araştırma, model tasarımı, sınırlı deneme ve kapsamlı deneme ile doğrulama ve yaygınlaştırmayı içeren araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) yöntemidir. Araştırmanın bulguları, ilkokullarda beden eğitiminde karakter değerlerinin uygulanabileceğini göstermektedir.

Mcveagh, Smith ve Randall (2022), son dönemlerde yoğun şekilde karşımıza çıkan beden eğitimi öğretimini dışarıdan temin etme eğilimine karşı ilkokul öğretmenlerinin ilk beden eğitimi uygulamalarına bakış açılarını incelemeyi amaçlamışlardır. 14 sınıf öğretmenin katıldığı araştırma yarı yapılandırılmış görüşmelere yürütülmüştür. Yapılan tematik analizlerde altı tema belirlenmiştir. Elde edilen bulguların sonucunda, sınıf öğretmenleri tarafından gündeme getirilen sorunları ele almak için daha fazla sorumluluk vurgusu, konu savunuculuğu, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kaynakların etkin şekilde kullanılmasına ihtiyaç olduğu ortaya koyulmuştur.

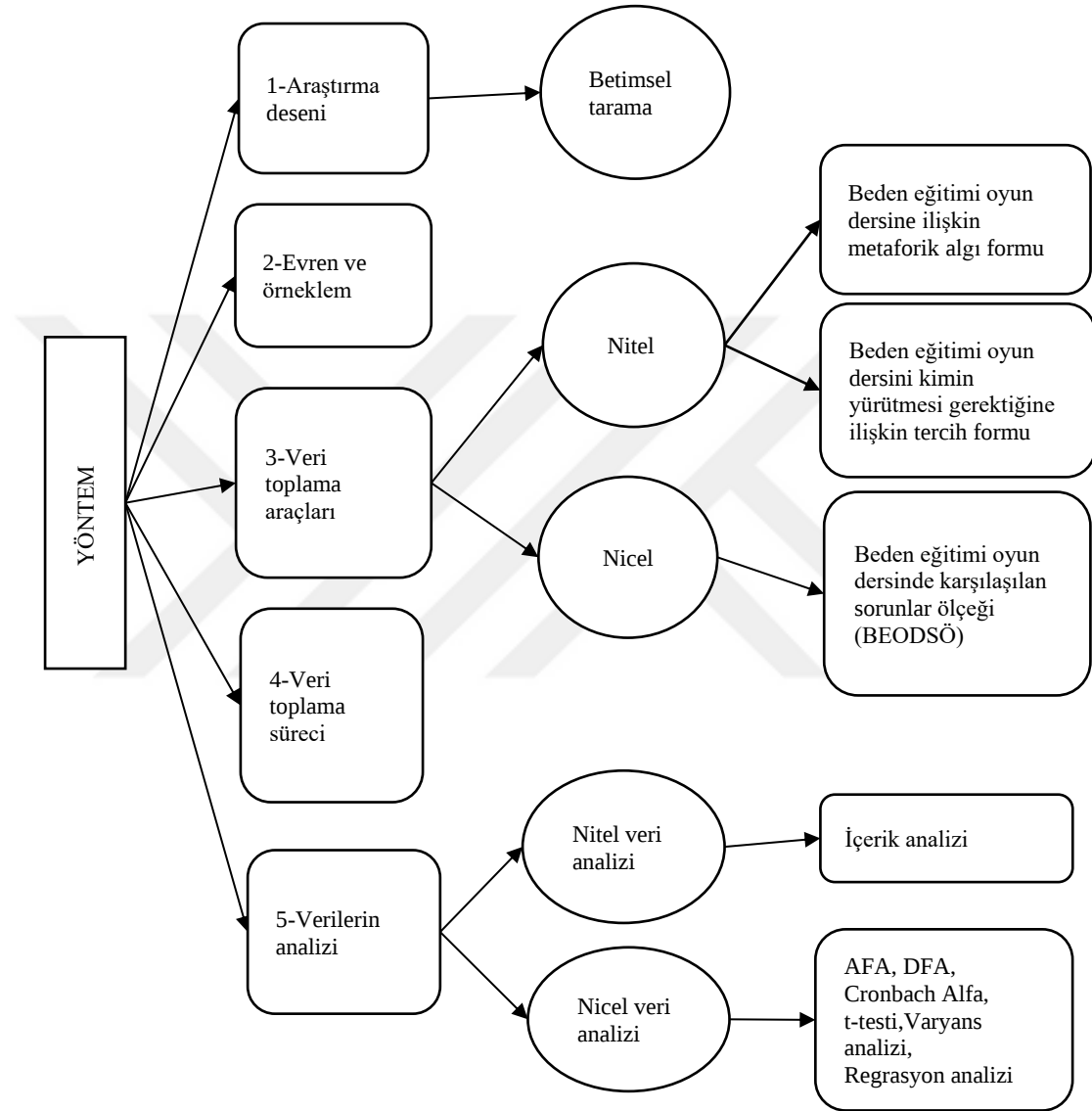
Wang ve Zhou (2021), ilkokulda beden eğitimi dersi sırasında öğrencilerin orta ve yüksek şiddetli fiziksel aktivitelerinin (MVPA) korelasyonlarına odaklanan mevcut literatürü sistematik olarak özetlemeyi amaçlamışlardır. Temel beden eğitimi sırasında

öğrencilerdeki fiziksel aktivite bağıntılarını araştıran çalışmalar incelenmiş ve araştırmaya toplam 42 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalarda incelenen toplam 44 değişkenden 10'u tutarlı bir şekilde MVPA ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bulgulara göre, cinsiyet (erkekler), beden eğitimi faaliyetleri (takım oyunları), beden eğitimi içeriği, sınıf konumu (açık havada imkânı yönünden) ve algılanan yeterlilik, beden eğitimi öğrencilerinin MVPA'ları ile tutarlı ve olumlu bir şekilde ilişkilendirildiği elde edilmiştir. Diğer değişkenler, yani vücut kitle indeksi, daha büyük sınıf mevcudu ve beden eğitimi aktiviteleri (hareket aktiviteleri), MVPA ile negatif bir ilişki içindeydi.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur. Yöntem bölümüne ilişkin genel işleyiş süreci Şekil 3.1.'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. Araştırmanın Yöntemine İlişkin Genel İşleyiş

3.1. Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin görüşlerini farklı boyutlarıyla açığa çıkarabilmek amacıyla yürütülen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelleri, günümüzde veya geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda

kullanılmak için uygundur ve bu tarz araştırmalar, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme amacı taşımaz, bu olgulara müdahale ederek olayların akışını engellemez, olguyu mevcut haliyle ele alıp inceler (Karasar, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar ile yürütülen, gruplardaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin alındığı ve olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı veya halen var olan bir durumu katılımcı görüşleri alınarak ilgi, yetenek, beceri, tutum vb. özellikler açısından betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karakaya, 2012; Karasar, 2014). Ayrıca tarama deseni, bir evren içerisinde uygun tekniklerle seçilen örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmalarla evren genelindeki görüş, tutum veya eğilimlerin sayısal olarak betimlenmesini sağlayan araştırma desendir (Creswell, 2013).

Tarama araştırmalarının önemli avantajlarından biri araştırmacının sayı olarak fazla olan bir grubun örnekleminde elde ettiği bilgiyi çalışmada sunmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Tarama araştırmalarının en önemli özelliklerden biri ise bu tür araştırmalarda verilerin farklı kaynaklardan toplanması ve araştırılan konuya yönelik ayrıntılı bilgi sahibi olunması sebebiyle geçerliliğin yüksek olmasıdır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada veriler hem nitel hem de nicel yollarla toplanarak çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, araştırmanın amacına ilişkin görüşlerinin değiştirilmesi ya da etki altına alınması gibi hiçbir müdahale gerçekleştirilmemiş sadece onların sahip oldukları mevcut düşünceler betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmanın deseni betimsel tarama modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini Denizli ili merkez ilçeleri oluşturmuştur. Bunlar; Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçeleridir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla Pamukkale ve Merkezefendi’de toplam 92 resmi ilköğretim eğitim-öğretim faaliyetlerini aktif olarak sürdürmektedir. Söz konusu okullarda görev yapan toplam 1827 sınıf öğretmeni vardır. Araştırmanın evrenini bu 1827 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır ve evren içerisinde seçilen örneklem grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.2. Örneklem

Evreni oluşturan 1827 sınıf öğretmeni arasından örneklemeye dahil edilmesi gereken katılımcı sayısının en az 320 olması gerekmektedir (Gay, 1996). Araştırmanın örneklemine Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 515 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde örneklem grubu, amaçlı örneklemeye yöntemleri içerisinde maksimum çeşitlilik örneklemeye ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemeye; zengin ve çeşitli verilerin elde edilmesine, derinlemesine bilgi toplanmasına (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve seçkisiz olmayan ve bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân verir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemeye amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini görece olarak küçük bir örneklemede maksimum düzeyde sağlamaktır ve araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar başka herhangi bir yöntemle ulaşılabilecek sonuçlara oranla çeşitlilik açısından daha zengin olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple araştırmada amaçlı örneklemeye türleri arasından maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir.

Örneklem grubunun maksimum çeşitlilik örneklemeye ile belirlenmesi adına öncelikle Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerindeki ilkokulların listesi çıkarılmıştır. Pamukkale merkez ilçesinde 47, Merkezefendi merkez ilçesinde ise 45 resmi ilkokul olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar örneklem grubunun merkez ilçeler gibi yoğun nüfuslu yerler olması kararlaştırılmış olsa da bu okulların öğrenci ve öğretmen sayısı incelendiğinde merkez ilçelerin gelişmiş bölgelerinde 50'den fazla sınıf öğretmenin görev yaptığı ilkokulların, kırsal mahallelerinde ise 8 sınıf öğretmenin görev yaptığı ilkokulların bulunduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler göz önüne alınarak veri çeşitliliğini sağlama açısından bu ilçelerde yer alan hem yoğun nüfuslu yerlerde öğretmen sayısı çok olan ilkokullara hem de az nüfuslu mahallelerde görev yapan öğretmen sayısının az olduğu ilkokullara ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf düzeylerinde görev yapıyor olmalarına (1, 2, 3, ve 4. sınıf öğretmeni gibi) dikkat edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında evrenden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilen katılımcıların cinsiyet, yaş, görev yaptığı sınıf düzeyi, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve düzenli spor yapma durumu değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Değişken	Değişken Çeşidi	f	%
Cinsiyet	Kadın	310	60,2
	Erkek	205	39,8
Yaş	26-35	46	8,93
	36-45	182	35,33
	46-55	234	45,43
	56-65	53	10,29
	1.Sınıf	134	26,4
Görev yaptığı sınıf düzeyi	2.Sınıf	129	25,4
	3.Sınıf	119	23,5
	4.Sınıf	125	24,7
	1-10 yıl	29	5,6
Kıdem	11-20 yıl	163	31,7
	21-30 yıl	206	40
	31+ yıl	117	22,7
	Ön lisans	47	9,1
Öğrenim durumu	Lisans	419	81,4
	Yüksek lisans	49	9,5
Düzenli spor yapma durumu	Düzenli spor yapan	105	20,4
	Düzenli spor yapmayan	410	79,6
Toplam		515	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 310'unun kadın ve 205'inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca %45,43 oranıyla araştırmaya katılan en fazla sınıf öğretmeninin 46-55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında katılımcı sınıf öğretmenlerine kıdem yönünden bakıldığında %40 oranıyla 206'sının 21-30 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrenim durumları yönünden incelendiğinde ise %81,4 oranıyla 419'unun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak araştırmaya katılan sadece 105 sınıf öğretmeni düzenli olarak spor yaptığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veriler nitel ve nicel olmak üzere iki ayrı yöntemle toplanmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalara aşağıdaki ilgili başlıklarda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel bilgilerini almak için araştırmacı tarafından toplam 12 sorudan oluşan *Kişisel Bilgi Formu* (Ek. 1) hazırlanmıştır. Bu form ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, görev yaptıkları sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve düzenli spor yapma durumu gibi bilgilerinin yanında görev yaptıkları okulun; yeri, spor salonu olma durumu, spor ekipmanı olup olmama durumu ve

katılımcıların görev yaptıkları sınıf düzeyindeki beden eğitimi ve oyun ders saati sayısını uygun bulup bulmadıklarına ilişkin bilgiler sorulmuştur.

3.3.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Metaforik Algı Formu

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin algılarının ne şekilde olduğunu metaforlar aracılığıyla toplamak amacıyla veri toplama formunda (Ek. 2) bir soru yer almıştır. Bu soru “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi.....gibidir/’ya benzer. Çünkü.....*” şeklinde hazırlanmıştır.

Bir metafor ilişkisinde üç temel öge önemlidir (Forceville’den aktaran Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bunlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliklerdir. Burada metaforun konusu beden eğitimi ve oyun dersidir. Öğretmenlerden bu konuya ilişkin öncelikle bir metafor üretmeleri istenmiştir. Bu, metaforun kaynağıdır. Ardından metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliği yazmaları gerekmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen cevaplardan birini örnek olarak ele alırsak; “*Beden eğitimi ve oyun dersi tahterevalli gibidir. Çünkü kas koordinasyonu, birlikte çalışma, denge-uyum içinde çalışmayı ve öğrenmeyi gerektirir.*” örneğinde metaforun konusu *beden eğitimi ve oyun dersi*, metaforun kaynağı *tahterevalli* ve metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellik ise *kas koordinasyonu, birlikte çalışma, denge-uyum içinde çalışmayı ve öğrenmeyi gerektirir.* ifadesidir.

Görüldüğü üzere *benzer/gibidir* ifadesinin kullanılmasındaki amaç metafor ile kaynak arasında bağlantı kurmaktır. Sorudaki “*çünkü*” ifadesi ise olgusal olarak kavramları yorumlamaya, farklı biçimde kategorize etmeye ve metaforu gruplandırmaya açık olan kısımdır. Başka bir deyişle *çünkü* ifadesi bir önceki kısmın daha farklı fenomenlerini ortaya çıkararak kişiden kişiye değişen ifadeleri farklı biçimlerde kategorize etmeyi sağlamaktadır (Dinçer, 2020).

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik metaforik algı formu (Ek.2) hazırlandıktan sonra çalışma alanı program geliştirme olan iki, ölçme ve değerlendirme olan bir uzmandan uzman görüşü alınarak formun görünüş açısından uygun olmasına dikkat edilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Daha sonra pilot uygulama amacıyla Denizli il merkezindeki farklı sosyal bölgelerdeki 12 okulda görev yapan 80 sınıf öğretmenine pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Araştırmada asıl uygulama öncesinde pilot uygulama yapılması, gerek araştırmacının süreci doğru yürütmesi ve tecrübe etmesi yönünden gerekse metaforun sınıf öğretmenleri tarafından doğru anlaşılması ve alınan cevapların

araştırma amacına uygun olması yönünden değerlendirilmeye imkân tanıdığı için çalışmanın yürütülmesine katkı sağlamıştır.

3.3.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kimlerin Yürütmesi Gerektiğine İlişkin Tercih Formu

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmeni ya da beden eğitimi branş öğretmeni tarafından yürütülmesi konusundaki tercihlerini ve bu tercihlerin sebeplerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle bir taslak tercih formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak tercih formuna ilişkin çalışma alanı ölçme ve değerlendirme olan bir, program geliştirme olan iki uzmandan uzman görüşü alınarak formun görünüş ve anlam açısından uygun olmasına dikkat edilmiş ve taslağa son şekli verilmiştir.

Beden eğitimi ve oyun dersini kimlerin yürütmesi gerektiğine ilişkin tercih formunda (Ek. 3) tek bir soru ve devamında bu sorunun sebeplerini detaylandırmaları istenen bir bölüm bulunmaktadır. Formdaki soruda *Bence ilkokullarda BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN dersini; (a) Sınıf öğretmeni yürütmelidir. (b) Beden eğitimi branş öğretmeni yürütmelidir.* şeklinde iki tane seçenek bulunmaktadır. Devamında *Lütfen yapmış olduğunuz seçiminize dayanak oluşturan nedenleri, deneyimlerinizden hareketle ayrıntılı olarak yazınız.* ifadesi ile sınıf öğretmenlerinden sorudaki tercihlerinin sebeplerini detaylı olarak yazmaları istenmiştir.

Hazırlanan beden eğitimi ve oyun dersini kimlerin yürütmesi gerektiğine ilişkin tercih formu, araştırma verilerinin toplanmasından önce pilot uygulama amacıyla Denizli dışında görev yapan 10 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Gelen cevaplar incelendiğinde formda yer alan ifadelerin anlaşılabilir olduğu ve katılımcıların formu sağlıklı şekilde doldurdukları görülmüştür.

3.3.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Sorun Ölçeği (BEODSÖ)

BEODSÖ, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek. 4). Ölçek tek boyutlu üç faktörlü olup toplam 16 maddeden oluşan ve beşli Likert yapıda olan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan ise 80'dir. Ölçeğin toplamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları ise .30 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutları *öğretmen yetkinlikleri* (yedi madde), *öğrenme ortamı ve araçları* (beş madde) ve *dersin*

tasarımı ve uygulanması (dört madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .74 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 16 madde ve 3 faktörlü yapı belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçme aracının iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer alan ilgili alt başlıklarda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.3.4.1. BEODSÖ geliştirme süreci.

3.3.4.1.1. Ölçek geliştirme sürecinin çalışma grubu.

Ölçek geliştirme sürecinde taslak formun Denizli dışında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla hazırlanan taslak form, çevrimiçi olanaklarla Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan 614 sınıf öğretmenine ulaştırılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin örneklem grubu benzer özellikte olan ama Denizli dışında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Ölçek Geliştirme Sürecinin Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	424	69,1
	Erkek	190	30,9
Yaş	20-30	195	31,8
	31-40	215	35
	41-50	133	21,7
	50+	71	11,6
	0-10	275	44,8
Mesleki Kıdem Yılı	11-20	179	29,2
	21-30	116	18,9
	30+	44	7,2
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	144	23,5
	2.Sınıf	123	20,0
	3.Sınıf	135	22,0
	4.Sınıf	176	28,7
	Birleştirilmiş Sınıf	36	5,9
Görev yaptığı ilkokulun yerleşim yeri	İl Merkezi	186	30,3
	İlçe	267	43,5
	Köy	161	26,2
Toplam		614	100,0

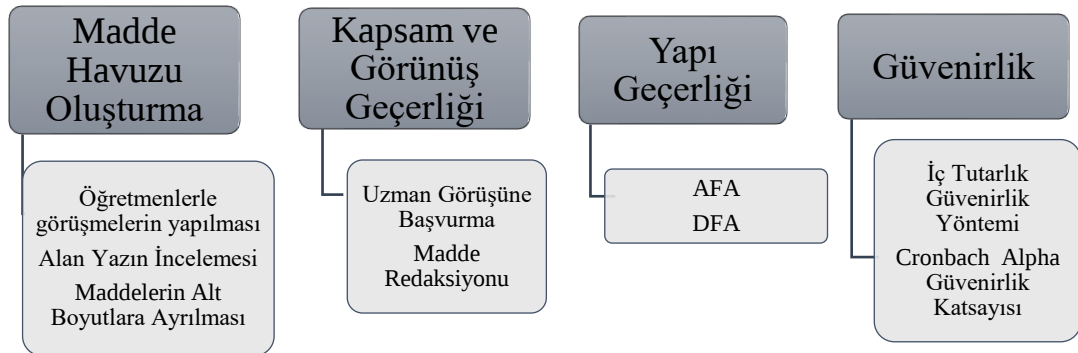
Tablo 3.2.'ye göre ölçek geliştirme sürecine toplam 614 sınıf öğretmeni katılımcı olarak dahil olmuştur. Katılımcıların cinsiyet dağılımında bakıldığında 190'ının (%30,9) erkek, 424'ünün (%69,1) ise kadın sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcıların 195'i (%31,8) 20-30 yaş arasında, 215'i (%35) 31-40 yaş arasında olmak üzere büyük

çoğunluğunun 20-40 yaş arası olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem yılına göre dağılımına bakıldığında ise en fazla (275) sınıf öğretmenin (%44,8) 0-10 yıl arasında süre ile görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların hangi sınıf düzeyinde görev yaptığını baktığımızda ise 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde görev yapan katılımcı sayılarının birbirlerine yakın olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 36 sınıf öğretmenin olduğu görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları ilkokulların yerleşim yerine göre incelendiğinde ise il merkezi, ilçe ve köyde görev yapan katılımcıların yer aldığı görülmektedir.

3.3.4.1.2. Ölçek geliştirme süreci aşamaları.

Ölçekler doğrudan gözleyemediğimiz ama teoride var olduğunu düşündüğümüz değişkenlerin düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan maddelerin oluşturduğu ölçme araçlarıdır ve ölçek hazırlama işlemi kendi kültürümüze özgü bir ölçek geliştirmek veya farklı kültürlerde geliştirilen ölçekleri Türkçe'ye uyarlamak şeklinde olmak üzere iki yöntemle yapılabilir (Acar-Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Ölçek geliştirme, zahmetli bir süreç olmasının yanında alanla ilgili daha sonra yapılacak çalışmalar için genellenebilir ve hatalardan arınmış sonuçlar elde etmeyi sağlayan ve titizlikle yürütülmesi gereken oldukça önemli bir süreçtir (Şahin ve Boztunç-Öztürk, 2018). Geliştirilen bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testlerinin yapılarak bilimsel yönden uygun değerlerin elde edilmesi gerekmektedir.

Alan yazında ölçek geliştirme sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik pek çok araştırma mevcuttur (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin açığa çıkarabilmesi adına alan yazında yürütülen araştırmalar göz önüne alınarak ilerleme kaydedilmiş ve Şekil 3.2.'de ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir.



Şekil 3.2. Ölçek Geliştirme Süreci

3.3.4.1.2.1 Madde havuzu oluşturma aşaması.

Madde havuzu oluşturmak titiz bir çalışma gerektirir. Yazar, madde üretme sürecinde bir yandan muhtemel katılımcılarla empati yaparak “*ben şöyle birisi olsaydım, nasıl cevap verirdim*” diye kendine sormalı, diğer yandan ise ölçülecek değişkenin içeriğini ve her bir maddenin uyardığı tek şeyin ilgili değişken olduğunu sorgulamalıdır (Erkuş, 2007). Ayrıca madde havuzu oluştururken hazırlanacak maddeler, ölçülmek istenen yapının tüm boyutlarına hitap edecek şekilde kapsayıcı ve geniş çerçevede hazırlanmalıdır. Araştırmada madde havuzu oluşturma çalışmasına yönelik süreç üç aşamada yapılandırılmıştır:

- 1) Öğretmenlerle görüşmelerin yapılması,
- 2) Alan yazın incelemesi,
- 3) Maddelerin alt boyutlara ayrılması.

Öğretmenlerle Görüşmelerin Yapılması

Alan yazından elde edilen bilgiler göz önüne alındığında ölçek maddelerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle oluşturulmasının daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Bu sebeple Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi merkez ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine tek soruluk bir form ile “*Lütfen ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında karşılaştığınız sorunları deneyimlerinizden hareketle ayrıntılı olarak yazınız.*” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yaşadıkları sorunları ifade etmeleri istenmiştir. Toplam 265 sınıf öğretmeninden alınan cevaplar araştırmacı tarafından çözümlenerek maddeler haline getirilmiştir. Ardından 75 maddeden oluşan taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu sürecin sonrasında alan yazın incelemesine geçilmiştir.

Alan Yazın İncelemesi

İlgili alan yazında elektronik ortamlardan ve basılı kaynaklardan erişilebildiği kadar fazla kaynağa erişilerek alan yazın taraması yapılarak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sorunları ve görüşleri ortaya koymayı amaçlayan anket ya da ölçek gibi ölçme araçları incelenmiştir (Ağırtaş, 2017; Ayan, 2007; Bayat ve diğ. 2016; Bozdemir, 2012; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Doğan, 2000; Hazar ve Tekkurşun Demir, 2018; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Özkan Navdar, 2017; Tokat, 2013; Tortop ve Ocak, 2010; Usluoğlu, 2014; Yıldız, 2010; Yoncalık, 2006). Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak madde

havuzunda, alan yazında kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelerle anlam olarak benzerlik gösterenlerin yanında tamamen farklı maddelerin de yazıldığı görülmüş ve madde havuzu oluşturma'nın ilk iki aşaması tamamlanmıştır. Ardından maddeleri ilgili boyutlara ayırma işlemine geçilmiştir.

Maddelerin Alt Boyutlara Ayrılması

Madde havuzu oluşturulduktan sonra maddelerin genel anlamda hangi alt boyutları oluşturabileceği değerlendirilmiştir. Daha sonra maddelerde ifade edilen sorunlar teker teker incelenerek hangi sorunun hangi alt boyutta yer alacağı tayin edilmeye çalışılmıştır. Madde havuzunda aynı özelliği ölçtüğü düşünülen maddeler çıkarılmış ve sonuç olarak madde havuzu 56 madde ve dört farklı boyut olacak şekilde düzenlemiştir. Bu çerçevede kapsamında hazırlanan taslak formun alt boyutları *Öğretmen* alt boyutu, *Programın uygulanması* alt boyutu, *Fiziksel koşullar* alt boyutu ve *Okul yönetimi* alt boyutu şeklinde belirlenmiştir.

Ölçek taslak formunda yer alan maddelerin alt boyutlara dağılımı ise şu şekilde belirlenmiştir; öğretmen ile ilgili alt boyutta 19 madde, programın uygulanması ile ilgili alt boyutta 19 madde, fiziksel koşullar ile ilgili alt boyutta 9 madde, okul yönetimi ile ilgili alt boyutta 9 madde yer almıştır. Ölçme aracının taslak formunda yer alan 20 madde, olumsuz anlam ifade edecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca maddelerin dil ve anlam yönüyle uygun olup olmadığı, soruların açıklığı, bilimsel yönden uygunluğu, teknik açıdan hatalı olup olmadığı araştırmacı tarafından incelendikten sonra Denizli il merkezindeki resmi okullarda görev yapan üç sınıf öğretmenine gönderilerek görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan dönütler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra ölçme aracının taslak formu, uzman görüşünden önceki son şeklini almıştır.

3.3.4.1.2.2 Kapsam ve görünüş geçerliği.

Kapsam geçerliği, testte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ya da özelliği ölçmede nicelik veya nitelik olarak yeterli olup olmadığını gösterir ve kapsam geçerliğine sahip bir ölçme aracının, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örneklemine sahip olduğu söylenebilir. Kapsam geçerliğinde esasen “*test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?*” sorusunun cevabı aranmaktadır. Kapsam geçerliğini test etmek için kullanılan mantıksal yollardan birisi uzman görüşüne

başvurmaktır. Burada uzmandan beklenen, teste ilişkin taslak formda yer alan maddeleri değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmada kapsam geçerliğine yönelik olarak önce gizil değişkenlere ait davranış göstergeleri belirlenmiştir. Göstergeler; konu ile ilgili araştırmalar, alan yazın ve daha önce geliştirilen benzer nitelikteki ölçme araçları incelenerek oluşturulmuştur. Hazırlanan 56 maddelik ölçek taslağı formunun kapsam ve görünüş geçerliği için ölçme ve değerlendirme alanında bir uzman, program geliştirme alanında bir uzman, beden eğitimi ve spor eğitimi alanında iki uzman ve sınıf eğitimi alanında bir uzman olmak üzere toplam beş alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir madde için Lawshe analiz yöntemi (Yurdugül, 2005) dikkate alınarak “*uygun, kısmen uygun, uygun değil*” gibi üçlü uygunluk dereceleri ile değerlendirme yapmaları talep edilmiştir. Uzmanların maddeler hakkındaki görüşlerini belirtmeleri için uzman görüşü formunda “*açıklama*” adlı bir bölüm vardır ve uzmanlardan madde ile ilgili belirtecekleri not veya düşüncelerini bu alanda belirtmeleri istenmiştir.

Kapsam geçerlik oranı (KGO), Lawshe tarafından geliştirildiği için *Lawshe tekniği* olarak bilinmektedir ve bu yaklaşım:

1. Alan uzmanlarına yönelik grubu oluşturmak,
2. Ölçek taslak formlarını hazırlamak,
3. Uzman görüşleri almak,
4. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarını belirlemek,
5. Forma yönelik kapsam geçerlik indekslerini elde etmek,
6. Kapsam geçerlik oranlarının ölçütlerine göre forma son halini vermek

şeklindeki altı aşamadan oluşmaktadır (Lawshe’den aktaran Yurdugül, 2005).

Uzmanların maddelere ilişkin görüşleri toplanarak elde edilen KGO’yu hesaplamada kullanılan formül aşağıdaki gibidir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Burada; N_G , maddeye *Gerekli* diyen uzmanları sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı anlamına gelmektedir. Eşitlik 1’e göre; uzmanların yarısı maddeye ilişkin *Gerekli* şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO=0$, uzmanların yarısından fazlası *Gerekli* şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO > 0$ şeklinde ve uzmanların yarısından daha azı *Gerekli* şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO < 0$ olacaktır (Yurdugül, 2005).

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ilgili maddeler üzerinde değişiklik, ekleme, çıkarma gibi düzenlemeler yapılmıştır. Görünüş geçerliğine yönelik olarak uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formdaki maddelerin ilgili yapıyı ölçebilecek özellikte olup olmadığı değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında uzmanların maddelere ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik indeksi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda madde redaksiyonu yapılmıştır. Madde redaksiyonunda, uzman görüşlerinden hareketle; hazırlanmış olan maddelerin ölçülmek istenen yapı ya da davranışı ölçecek niteliğe sahip olup olmadıkları, bilimsel açıdan hatalı olup olmadıkları, anlam yönünden anlaşılır olup olmadıkları, dil bilgisi yönünden hatalı olup olmadıkları ve teknik yönden kusurlu olup olmadıkları kontrol edilmiştir (Baykul, 2015). Uzman görüşleri ışığında yapılan düzenlemeler ile ölçek taslağı formuna asıl uygulama öncesindeki son şekli verilmiştir.

Ölçekteki maddeler beşli Likert (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) yapıda düzenlenmiştir. Ayrıca ölçme aracında yer alan olumsuz maddeler, veriler analiz edilirken tersten puanlanmıştır.

3.3.4.1.2.3 Yapı geçerliği.

Testin ölçülmek istenen davranış ya da yapı bağlamında soyut bir kavramı doğru şekilde ölçebilme derecesini gösteren yapı geçerliğini incelemek amacıyla küme analizi, faktör analizi, hipotez testi ve iç tutarlık analizi teknikleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2016).

Çok değişkenli bir istatistik olan faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek birbiriyle daha ilişkili ve yeni kavramsal faktörleri bulmayı amaçlar. Faktör analizi, aynı nitelik ya da yapıyı ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi daha az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlar. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki çeşit faktör analizi vardır. AFA'da değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmayı amaçlayan bir işlem yapılır. DFA'da ise değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik önceden belirlenen bir hipotez veya kuramın test edilme işlemi söz konusudur (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmada yapı geçerliği AFA ve DFA olmak üzere iki aşamada sorgulanmıştır. Araştırma kapsamında toplam 614 sınıf öğretmeninden toplanan veriler ikiye bölünerek ilk yarı olan 307 katılımcının verisi AFA, ikinci yarısındaki 307 katılımcının verisi ise DFA analizine tabi tutulmuştur.

Açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi.

Analize, *keşfedici* denmesinin nedeni alan yazında konuyla ilgili kuramsal bilgilerin bulunmuyor olması ve ölçüm yapılan yapının kaç faktörden oluştuğunun önceden bilinmemesidir. Araştırmacı böyle bir durumda faktör sayısını keşfetmeye çalışacaktır. AFA, mevcut kuramsal bilgilerin teyidi amacıyla değil, aksine kuramsal bilgi yaratma amacıyla yapılır (Şencan, 2005).

Alan yazında AFA yapılırken genellikle örneklem büyüklüğünün ve kullanılan faktör çıkartma yönteminin belirlenmesi, yamaç grafiğinin ve faktör yüklerinin ortaya çıkarılması, faktörlere isim verilmesi ve açıklanan toplam varyans oranının hesaplanmasına yönelik işlemler gerçekleştirildiği görülmektedir. Alan yazında yürütülen araştırmalarda, faktör sayısına karar vermek için genel olarak birden fazla kriterin göz önünde bulundurulduğu ve bunlardan bazılarının; Kaiser ölçütü (öz değerler ≥ 1), yamaç grafiği testi, paralel analiz ve açıklanan toplam varyans miktarı gibi kriterler olduğu görülmektedir (Koyuncu ve Kılıç, 2019).

Daha sonraki aşamada ise maddelere ilişkin faktör yüklerine göre madde çıkartma işlemleri yapılır. Büyüköztürk (2016) maddelerin tek faktör altında toplanarak faktörlere ilişkin yük değerlerinin en az .30 ve üzerinde olması ve bir maddenin farklı faktörlerde olan yük değerleri arasında en az .10 puan fark olmasının; maddelerin yer aldığı ilgili faktörlerin tek yapıyı ölçtüğünü belirlemek için gerekli olduğunu belirtir. Buna karşılık Seçer (2015) ise, madde eksiltme aşamasında daha tutucu davranılabileceğini ve istenirse binişik maddeleri ayırt etmek amacıyla maddeler arasındaki faktör yüklerinin .20 olarak alınabileceğini belirtir. Can (2016) ise farklı olarak maddelerin .15 düzeyinde bir fark olacak şekilde de incelenebileceği görüşünü belirtir.

Ölçme aracı taslak formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle AFA yapılmıştır. Madde toplam korelasyon değeri .30'un altında olan 16 madde (55, 44, 40, 38, 35, 30, 28, 21, 17, 6, 5, 3, 1, 2, 10, 24), madde varyansı .50'nin altında olan 7 madde (4, 7, 20, 49, 52, 56, 23) ve binişik özellik gösteren 11 madde (48, 39, 31, 54, 19, 8, 9, 53, 41, 42, 14) olmak üzere toplam 34 madde ölçme aracı taslak formundan çıkarılmıştır. Ölçme aracı taslak formu, yapılan AFA sonrasında 22 maddeye düşmüştür. Yapılan DFA analizleri sonrasında binişik özellik gösteren 6 maddenin (32, 33, 15, 46, 22, 34) ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. DFA sonucunun AFA sonuçlarını etkileme durumu göz önüne alınarak AFA analizleri yeniden yapılmıştır. 22 madde ve dört boyut olan yapının, yapılan analizler sonucunda 16 madde ve üç boyut şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Maddelerin varyans değerlerine ilişkin değerler Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

Belirlenen bu yapı daha sonra DFA ile tekrar kontrol edilmiş ve varyans değerlerinin kabul edilebilir uyum üzerinde olduğu saptanmıştır.

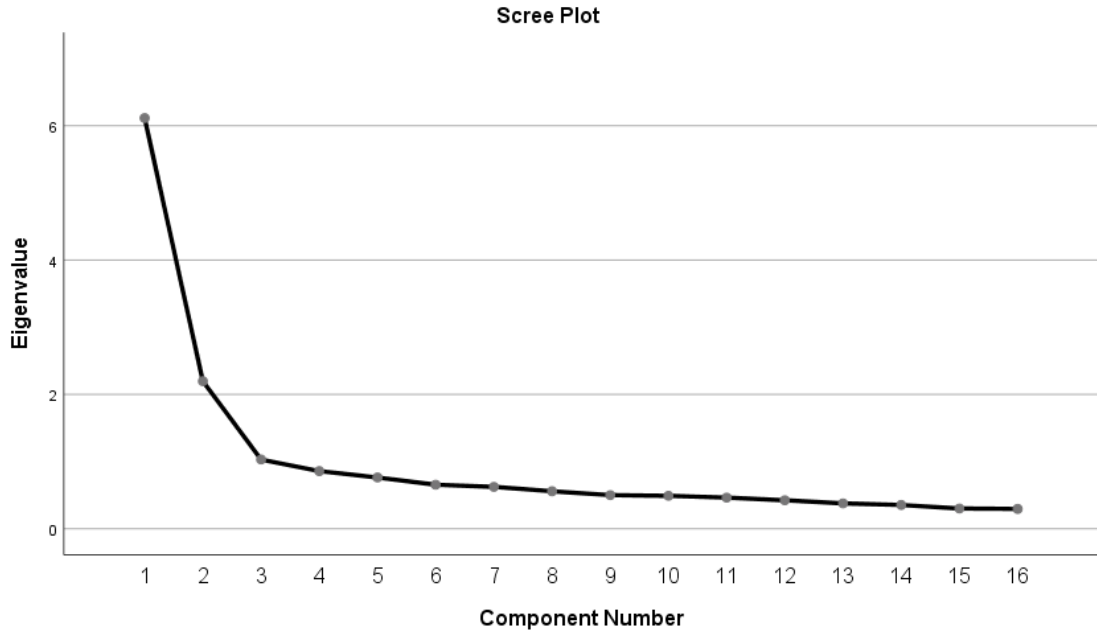
Tablo 3.3. *Ölçek Maddelerinin Ortak Varyans Değerleri Tablosu*

Ölçek Maddeleri	Varyans Değerleri
Dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikteyim.	,70
Öğrencilerin, öğretim programının psikomotor hedeflerine ulaşmasını sağlarım.	,65
Derste, aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabilirim.	,59
Öğrencilere spor ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilirim.	,66
Dersin hedeflerine uygun öğretim materyallerini etkili şekilde kullanabilirim.	,58
Bu ders için gerekli iletişim becerisine sahibim.	,59
Ders kazanımlarına uygun eğitsel oyunlar tasarlayabilirim.	,56
Derse ilişkin materyal eksikliği yaşarım.	,48
Okul yönetimi, gerekli olan ders materyallerini temin eder.	,47
Dersi yürüttüğüm alan güvenli değil.	,56
Dersi yürüttüğüm alanda zeminin fiziki durumu uygun değil.	,62
Okulun fiziksel koşulları, bu dersi sağlık sorunu veya fiziksel engeli olan öğrencilerle yürütmeme elverişlidir.	,45
Özel gereksinimi ya da sağlık sorunu olan öğrenciler için, ders etkinlikleri tasarlarım.	,48
Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlarım.	,57
Dersi günlük hayatla ilişkilendirmeye özen gösteririm.	,69
Dersi diğer derslerle ilişkilendiririm.	,69

Tablo 3.3. incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değerlerinin ,45 ile ,70 arasında değiştiği görülmektedir.

AFA’da örneklem büyüklüğünün yeterliğini ölçmek amacıyla kullanılan Kaiser-Mayer-Olkin’in (KMO) 0.5’ten yüksek olması ve Bartlett Küresellik testi değerinin anlamlı düzeyde olması beklenir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeğin kalan 16 maddesine ilişkin analizlerde KMO değerinin .91 ve Bartlett testi değerinin $p=.000$ ($p<.05$) olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .60’dan yüksek çıkması örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Bartlett Küresellik Testi değeri ($p=000$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuçlar, elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ve faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için sadece öz değeri 1’den büyük değerlerde olan faktörler dikkate alınmıştır. Elde edilen çizgi grafiğine ait görsel Şekil 3.3.’te sunulmuştur.

Araştırmalarda elde edilen çizgi grafikleri (Yamaç-birikinti grafiği) konusundaki bir belirsizlik, düzleşme dirseğinin nerede başladığı konusunda ortaya çıkar ve bazı grafiklerde düzleşme dirseği herhangi bir tartışmaya meydan vermeyecek kadar açık iken bazılarında araştırmacıyı karar verme konusunda zorlayabilir (Şencan, 2005).



Şekil 3.3. Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Şekil 3.3 incelendiğinde, grafiğin dördüncü noktaya kadar kesin çizgilerle ayrıldığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin üç alt faktörden oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu faktörlere ilişkin sayı ve açıklanan varyans oranı değerleri Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öz Değer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklemelerin Öz Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Toplanmış %	Toplam	Varyans %	Toplanmış %
1.Faktör	6,11	38,21	38,21	4,20	26,26	26,26
2.Faktör	2,20	13,73	51,94	2,60	16,19	42,45
3.Faktör	1,03	6,44	58,38	2,55	15,93	58,38

Tablo 3.4. incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan üç faktör ve bu faktörlerin açıkladığı varyans oranları görülmektedir. Ölçekteki birinci faktör toplam varyansın %38,21'ini, ikinci faktör toplam varyansın %13,73'ünü ve üçüncü faktör ise toplam varyansın %6,44'ünü açıklamaktadır. Bu üç faktör birlikte toplam varyansın %58,38'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın, toplam varyansın %50'sini geçiyor olması faktör analizinin önemli bir kriteridir çünkü oluşturulan faktör yapısı toplam değişken varyansının yarısından azını açıklıyor ise temsil yeteneğinden söz etmek yanlış olur (Yaşlıoğlu, 2017). Bu bilgiden hareketle ölçme aracındaki faktörlerin birlikte toplam varyansın %58,38'ini açıklıyor olmasının yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda iki, üç veya dört faktör oluşmuşsa ve bu faktörlerin aralarındaki korelasyon katsayıları ,60 veya daha yüksek bir değerde ise boyutların bağımlı olduğundan ve hepsinin birlikte tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünden söz edilebilir ve bu durumda faktörler veya boyutlar birer alt ölçek gibi değerlendirilmez, boyutlara ait

ifadelerin tek bir kavramsal yapıyı ya da boyutu ölçtüğü varsayılır (Engs'den aktaran Şencan, 2005).

Ölçeğe yönelik tek boyutluluğun belirlenmesi amacıyla tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisi kullanılarak yapılan faktör analizinde; birinci faktör yüküne ait öz değer, ikinci faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olması ve ikinci faktör yüküne ait öz değer diğer değerlerden çok farklı olmamasının bir ölçü olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Lord'dan aktaran Gelbal, 1994). Tablo 3.4. incelendiğinde birinci boyuttaki faktör yüklerine ait öz değeri 6,11 iken ikincisinde 2,20'ye düşmüştür. Bu ani düşüş ve maddelerin büyük bir çoğunluğunun birinci boyutta yüksek yük vermiş olması, Lord'un yukarıda belirtilen görüşü dikkate alındığında ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir niteliktedir. Yaşar (2014) ise birinci faktörle ikinci faktör arasındaki faktör yükleri arasında iki kattan fazla fark olması ve ikinci faktör ile onu izleyen faktörler arasında önemli düzeyde fark olmaması durumunda istatistiğe ilişkin ölçeğin tek boyutlu olduğunu yani yapı geçerliğine sahip olduğunu kabul edebileceğimizi belirtir. Bu bilgiler ışığında elde edilen ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Maddelerin faktör yüklerine yönelik elde edilen değerler Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *BEODSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri*

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Faktörler ve Maddelerin Yük Değerleri		
			1	2	3
Öğretmen Yetkinlikleri	S26	Dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikteyim.	,79		
	S36	Öğrencilere spor ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilirim.	,73		
	S27	Öğrencilerin, öğretim programının psikomotor hedeflerine ulaşmasını sağlarım.	,65		
	S12	Bu ders için gerekli iletişim becerisine sahibim.	,63		
	S11	Dersin hedeflerine uygun öğretim materyallerini etkili şekilde kullanabilirim.	,58		
	S18	Ders kazanımlarına uygun eğitsel oyunlar tasarlayabilirim.	,58		
	S29	Derste, aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabilirim.	,55		
Dersin Tasarımı ve Uygulanması	S50	Dersi günlük hayatla ilişkilendirmeye özen gösteririm.		,77	
	S51	Dersi diğer derslerle ilişkilendiririm.		,76	
	S47	Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlarım.		,63	
	S45	Özel gereksinimi ya da sağlık sorunu olan öğrenciler için, ders etkinlikleri tasarlarım.		,57	
Öğrenme Ortamı ve Araçları	S43	Okulun fiziksel koşulları, bu dersi sağlık sorunu veya fiziksel engeli olan öğrencilerle yürütmeme elverişlidir.			,66
	S37	*Dersi yürüttüğüm alanda zeminin fiziki durumu uygun değil.			,64
	S25	*Dersi yürüttüğüm alan güvenli değil.			,63
	S13	*Derse ilişkin materyal eksikliği yaşıyorum.			,61
	S16	Okul yönetimi, gerekli olan ders materyallerini temin eder.			,59

*Ölçekte yer alan ters maddeler

Tablo 3.5. incelendiğinde ölçeğin *öğretmen yetkinlikleri* faktöründe yer alan maddelerin (7 madde) yük değerlerinin ,55 ile ,79 arasında, *dersin tasarımı ve uygulanması* faktöründe yer alan maddelerin (4 madde) yük değerlerinin ,57 ile ,77 arasında ve *öğrenme ortamı ve araçları* faktöründe yer alan maddelerin (5 madde) yük değerlerinin ,59 ile ,66 arasında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi.

AFA'dan sonra elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda genel olarak, varsayımların DFA kapsamında karşılanma durumu, parametre kestirim yönteminin belirlenmesi, t değerleri, yol diyagramı, faktör yükleri, Kay-kare (χ^2) değeri, Kay-kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/Sd) ve çeşitli uyum indekslerinin incelenmesi işlemlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Araştırmalarda en fazla incelenen ve raporlanan uyum indekslerinin ise AGFI, CFI, GFI, IFI, NFI, NNFI, PGFI, PNFI, RFI, RMR, RMSEA, SRMR ve TLI olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda mümkün olan en büyük örneklem üzerinde çalışılması, hesaplanan model hatalarının önüne geçebilecektir (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Ayrıca yeterince büyük örneklem üzerinde analiz yapılırken, örneklem grubu rastgele ikiye bölünerek grubun birinde AFA diğeri ise DFA yapılabilir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan'dan aktaran Koyuncu ve Kılıç, 2019). Bunun dışında, DFA yapılmadan önce eksik değerler ve uç değerlerin belirlenmesi, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik incelemesi ve çoklu doğrusal bağlantılılık durumunun kontrol edilmesi gibi varsayımların karşılanması da önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmada daha önce bahsedildiği gibi katılımcılardan elde edilen veriler ikiye bölünerek ilk kısmında AFA, ikinci kısmında ise DFA analizleri yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan AFA sonucunda elde edilen modelin yeniden test edilmesi için DFA uygulanmıştır. Ayrıca DFA sonuçlarını değerlendirmek için ilgili uyum indeksleri incelenmiştir. Bu noktada Kay-kare oranının serbestlik derecesine bölünmesi (χ^2/sd), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comperative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index) gibi uyum indeksleri hesaplanarak yorumlanmaktadır. Yapılan analizler sonucu hesaplanan uyum indeksleri Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) tarafından belirtilen değer aralıkları referans alınıp yorumlanmıştır. Refarans alınan kriterlere ilişkin bilgiler, BEODSÖ'nün uyum

indekslerine ilişkin kriterler, kabul için kesme noktaları, bulunan değerler ve değerlerin uygunluk durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

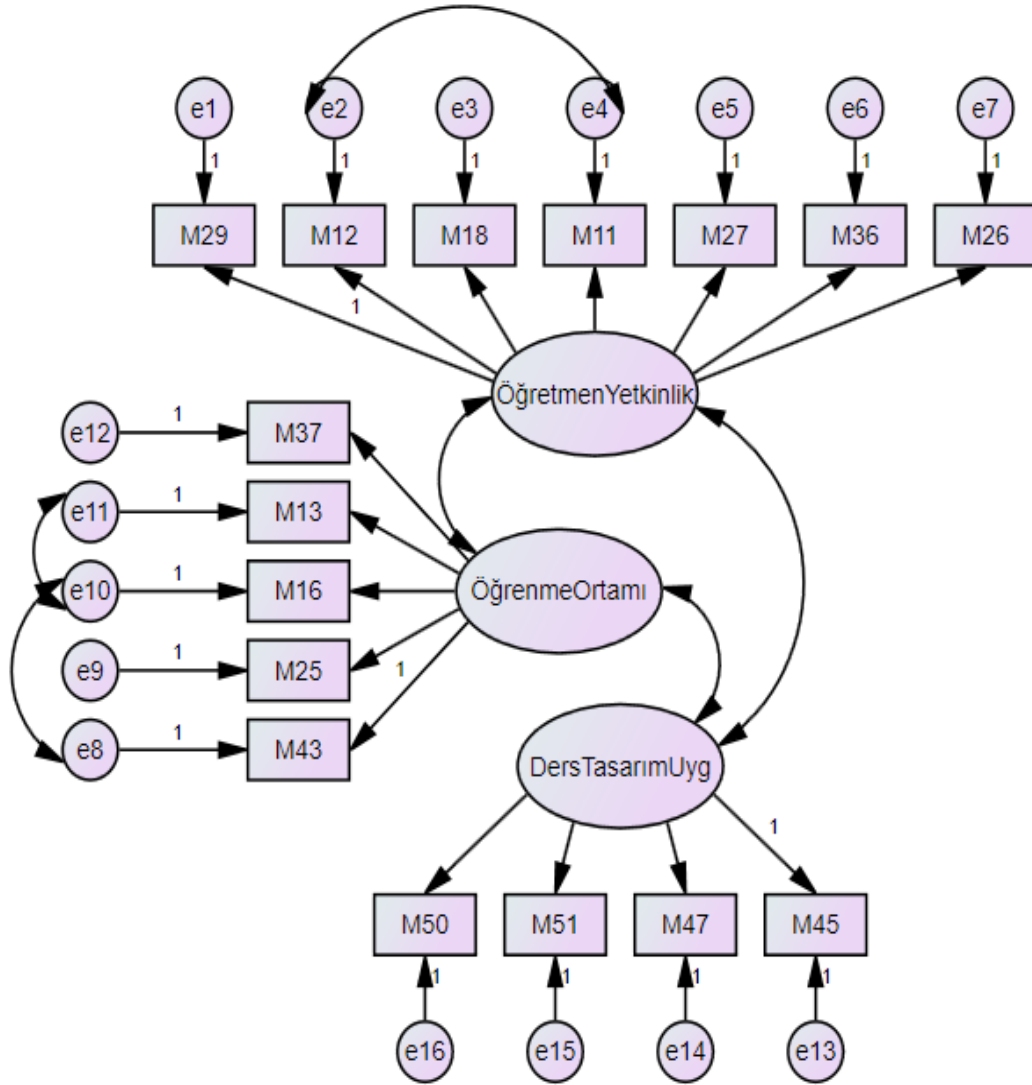
Tablo 3.6. *BEODSÖ Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul İçin Kesme Noktaları	Bulunan Değer	Değerin Uygunluk Durumu
χ^2	$p>0.05$	-	-	-
χ^2/sd		≤ 2 =mükemmel uyum ≤ 2.5 =mükemmel uyum (küçük örneklemelerde) ≤ 3 =mükemmel uyum (büyük örneklemelerde) ≤ 5 =orta düzeyde uyum	1,93	Mükemmel Uyum
GFI / AGFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 =iyi uyum ≥ 0.95 =mükemmel uyum	0,93 / 0,90	İyi Uyum
RMSEA	0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	≤ 0.05 =mükemmel uyum ≤ 0.06 =iyi uyum ≤ 0.07 =iyi uyum ≤ 0.08 =iyi uyum ≤ 0.10 =zayıf uyum	0,055	İyi Uyum
RMR / SRMR	0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	≤ 0.05 =mükemmel uyum ≤ 0.08 =iyi uyum ≤ 0.10 =vasat uyum	0,045 / 0,059	Mükemmel / İyi Uyum
CFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 =iyi uyum ≥ 0.95 =mükemmel uyum	0,95	Mükemmel Uyum
NFI / NNFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 =iyi uyum ≥ 0.95 =mükemmel uyum	0,93 / 0,94	İyi Uyum
PGFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)		0,67	İyi Uyum
TLI			,92	İyi Uyum
IFI			,94	İyi Uyum

(Çokluk ve diğ., 2014).

Tablo 3.6. incelendiğinde, ölçeğe ilişkin elde edilen χ^2/sd değeri, 1.93 olarak bulunmuştur ve bu değer modelin mükemmel düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmektedir. RMSEA, analizi yapılan testin yaklaşık olarak uyuşma durumunu ortaya koymak için yaklaşık hata ortalamasının kare kökü değeridir (Şencan, 2005). Ölçme aracının RMSEA değeri (0.055) incelendiğinde ölçme aracının bu değere göre iyi uyum sergilediği görülmektedir. Ayrıca DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin hepsi birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 16 maddelik üç faktörlü yapısının mükemmel ve iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Bu bilgilere göre ölçeğin araştırmada kullanmaya uygun bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

DFA sonucunda elde edilen üç faktör ve bu üç faktöre dağılan 16 maddeye ilişkin elde edilen şema Şekil 3.4.'de sunulmuştur.



Şekil 3.4. DFA ile Elde Edilen Şema

BEODSÖ alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 3.7. de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. BEODSÖ Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4
1- Dersin tasarımı ve uygulanması	1			
2- Öğrenme ortamı ve araçları	,220*	1		
3- Öğretmen yetkinlikleri	,681*	,304*	1	
BEODSÖ Toplam	,751*	,697*	,864*	1

* $p < .01$

Tablo 3.7.'ye göre BEODSÖ alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin *öğretmen yetkinlikleri* alt boyutu ile BEODSÖ toplam arasında olduğu görülmektedir ($r = ,864$, $p < .01$). Ölçeğin aralarında en düşük düzeyde ilişki olan alt boyutlarının ise *dersin tasarımı ve uygulanması* alt boyutu ile *öğrenme ortamı ve araçları* alt boyutu ($r = ,22$, $p < .01$) olduğu görülmektedir.

3.3.4.1.2.4 Güvenirlik.

Ölçme aracının güvenilirliğini ölçmeye yönelik alt boyutlarına ve toplam puanına ait ortalama, varyans, standart sapma, madde sayısı ve iç tutarlılık katsayısı bilgilerine ilişkin elde edilen değerler Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. *Ölçme Aracı İstatistikleri ve İç Tutarlılık Katsayıları*

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Öğretmen yetkinlikleri	26,122	19,843	4,4546	7	,89
Dersin tasarımı ve uygulanması	15,182	6,247	2,4995	4	,78
Öğrenme ortamı ve araçları	13,840	16,412	4,0511	5	,74
BEODSÖ Toplam	55,145	73,106	8,5502	16	,86

Tablo 3.8. incelendiğinde, BEODSÖ toplam puanının iç tutarlılık katsayısının ,86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde *öğretmen yetkinlikleri* alt boyutunda ,89 iken *dersin tasarımı ve uygulanması* alt boyutunda ,78 ve *öğrenme ortamı ve araçları* alt boyutunda ,74 olduğu görülmektedir.

Ölçme aracında yer alan maddelerin madde toplam korelasyon istatistiklerine ilişkin değerler Tablo 3.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. *Madde Toplam Korelasyon İstatistiklerine Yönelik Değerler*

Madde No	Madde Çıkarsa Test Ortalaması	Madde Çıkarsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarsa Cronbach Alpha Değeri	sd/p
M26	51,430	64,180	,60	,85	
M36	51,432	63,786	,64	,85	
M27	51,461	64,079	,67	,85	
M12	51,573	63,932	,62	,85	
M11	51,290	64,908	,59	,85	
M18	51,443	64,704	,59	,85	
M29	51,264	64,965	,62	,85	
M50	52,621	64,634	,35	,87	
M51	51,857	64,893	,37	,87	
M47	52,739	66,663	,30	,87	*p<.01
M45	52,288	64,095	,43	,86	
M37	52,379	63,616	,44	,86	
M25	51,723	64,481	,54	,86	
M13	51,295	65,627	,55	,86	
M43	51,187	66,185	,50	,86	
M16	51,192	66,606	,49	,86	
M26	51,430	64,180	,60	,85	
M36	51,432	63,786	,64	,85	
M27	51,461	64,079	,67	,85	
M12	51,573	63,932	,62	,85	
M11	51,290	64,908	,59	,85	

*p<.01

Tablo 3.9. incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin en düşük değer ,30 en yüksek değerin ise ,67 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyon değerlerine göre ,30'un altında değere sahip olan bir maddenin olmadığı

görülmektedir. Madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Maddelerin her birinin ölçekten çıkması durumunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısına ($\alpha = ,86$) yapacağı katkı göz önüne alındığında ölçekte yer alan maddelerin çıkarılması durumunda iç tutarlılık katsayısına katkı sağlamayacağı belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle etik kurul izinleri için gerekli belgeler hazırlanarak Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu'ndan *Yayın Etiği Kurulu İzni* (Ek. 6) alınmıştır. Daha sonra Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Denizli il genelinde araştırma sürecinin yürütülmesine ilişkin MEB izni alınmıştır.

Veri toplama sürecinin her aşaması araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Araştırma kapsamında gidilen okulların yöneticilerine daha önce alınan izinler sunulduktan sonra okul yöneticilerinin de izinleri alınarak sınıf öğretmenleri ile görüşülmeye başlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından öncelikle araştırmaya yönelik genel bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra araştırma kapsamındaki soruların içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Katılmak için gönüllü olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin soruları cevaplarken birbirlerinden etkilenmemeleri ve daha nitelikli cevaplar vermesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin soruları mümkün olduğunca yalnız başına cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından veriler, araştırmanın birinci alt problemine yönelik hazırlanan metafor formu, ikinci alt problemine yönelik hazırlanan tercih formu ve araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen BEODSÖ ile toplanmıştır. Veri toplama işlemi, 2021 yılının Aralık ayı ile 2022 yılının Ocak ve Şubat aylarını kapsayan üç aylık süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam sınıf öğretmeni sayısı metafor formu, tercih formu ve BEODSÖ'de yöneltilen sorulara cevap vermeleri yönünden değişiklik göstermekle beraber ulaşılan gönüllü katılımcı sayısının, araştırmanın ilgili başlıklarında belirtilen araştırmanın hedeflerine hizmet etmesi açısından yeterli sayıya ulaşması ile veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için öncelikle araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması için doğru istatistiksel tekniğin belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada hem nicel yöntemle hem de nitel yöntemle veri toplandığı için verilerin analizinde iki farklı yol izlenmiştir. İki yöntemle elde edilen veriler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve raporlanmıştır. Analiz yöntemlerine ilişkin açıklamalara aşağıdaki ilgili başlıklarda yer verilmiştir.

3.5.1. Elde Edilen Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında BEODSÖ ile elde edilen nicel verilerin analizi yedi aşamada yapılandırılmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Elde edilen veriler sıralanmış ve kontrol edilmiştir.
2. Veri kodlama rehberi oluşturulmuş ve katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin dağılımı belirlenmiştir.
3. Elde edilen tüm veriler SPSS ortamına aktarılmıştır.
4. Ölçme arana ait toplam ve alt boyutların ortalamaları ayrı ayrı hesaplanmıştır.
5. Normal dağılım başta olmak üzere diğer varsayımlar sorgulanmıştır.
6. Kullanılacak istatistiksel teknikler belirlenmiştir.
7. Sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde öncelikle analiz varsayımları incelenmiştir. Bu varsayımların birincisi normal dağılım (Büyüköztürk, 2016; Can, 2016), ikincisi de varyans homejenliği olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2016). Normallik varsayımının gerçekleşme durumunu test etmek için tüm ölçümlerden alınan puanların, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları ve çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları irdelenmiştir. İlgili değerler Tablo 3.10.'da ve 3.11.'de sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Normallik Varsayımına Yönelik Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Analizlerinin İncelenmesi*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Z	Sd	p	Z	sd	p
Öğrenme ortamı ve araçları	,115	515	.000*	,974	515	.000*
Öğretmen yetkinlikleri	,103	515	.000*	,974	515	.000*
Dersin tasarımı ve uygulanması	,067	515	.000*	,989	515	.001*
BEODSÖ Toplam	,043	515	.026*	,993	515	.026*

*p<.05

Tablo 3.10. incelendiğinde, BEODSÖ ölçeğinin toplam ve alt boyutlarında normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ancak normallik varsayımını incelemenin farklı yolları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenerek ilgili değerlerin incelenmesi ile normallik varsayımında bulunulmaktadır.

Tablo 3.11.'de basıklık ve çarpıklık katsayıları bağlamında normallik varsayımına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. 11. *Normallik Varsayımının İncelenmesi: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Dersin tasarımı ve uygulanması	14,09	2,6	,41	-,33
Öğrenme ortamı ve araçları	15,54	2,3	,98	-,10
Öğretmen yetkinlikleri	23,8	4,63	,09	,03
BEODSÖ Toplam	53,42	7,9	,42	-,20

Tablo 3.11.'de yer alan verilere bakıldığında alt boyutlar ve toplam puan tüm ölçümlerinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olmasının, ölçeğin normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell. 2015).

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini, sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeninden hangisi tarafından yürütülmesine ilişkin tercihleri ve bunun sebepleri ile BEODSÖ ile toplanan nicel verilerin analizinde kullanılan teknikler Tablo 3.12.'de özetlenmiştir.

Tablo 3.12. *Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler*

No	Kategori	İşlem	İstatistiksel Teknik
1	Katılımcıları tanıtmaya yönelik veriler	Betimsel istatistikler	Yüzde, frekans, ortalama, standart sapma
2	Varsayımların incelenmesi	Normal Dağılım Durumunun İncelenmesi	Kolomogrof Simirnov ve Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmesi Basıklık-çarpıklık katsayılarının değerlendirilmesi
3	Nicel yapıdaki alt problemlere ilişkin işlemler	Hipotez test etme	Yüzde, frekans, ANOVA t testi Çoklu doğrusal regresyon analizi

Tablo 3.12.'ye göre katılımcıları tanımlamaya yönelik olarak betimsel istatistik olarak yüzde ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Kullanılacak teknikle varsayımların incelenmesi amacıyla basıklık ve çarpıklık indeksi, Kolomogrof Simirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın hipotezlerinin test edilmesi için ise çoklu doğrusal regresyon analizi testi kullanılmıştır.

3.5.2. Elde Edilen Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın metaforlar aracılığıyla elde edilen nitel verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, Patton’a göre (2015) nitel metinlerin içerisinde tekrar eden kelime ve temalara yönelik taranması ile nitel materyalin temel anlamlarını belirlemeye yönelik ortaya çıkarma olarak ifade edilmektedir. Araştırmada ulaşılan verilerin anlamını dışarıya aktarma; insanların ne düşündüğünü somut verilerden soyut temalara ulaşma, veriyi kısımlara ayırma daha sonra tekrar birleştirme olarak ifade edilir (Creswell, 2013; Merriam, 2015).

Bütün nitel araştırmalar konuyla ilgili anlamın nasıl inşa edildiği ve insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenir (Merriam, 2015). Araştırmalarda nitel verilerin kullanılmasının amacı hiçbir müdahale olmadan var olan durumu açıklamak olduğu için; nitel veri toplama aracı olarak kullanılan metafor formlarıyla elde edilen verilerin eleme aşaması titizlikle yürütülmüş ve katılımcıların iç dünyasında anlamlandırdıkları yapıyı tamamen doğru şekilde yansıttığı düşünülen 336 form çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu metaforların analizinde ilk olarak bir ön inceleme gerçekleştirilmiştir. Metaforlarla yürütülen çalışmada üç temel öge olan; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler (Forceville’den aktaran Saban, 2008) dikkate alınarak formlarda bir eleme çalışmasına girilmiştir. Metafor formunda (Ek. 2) yer alan soruyu tamamen boş bırakan katılımcıların formları dışarıda bırakılarak toplam 500 form okunmuştur. Ardından yürütülen incelemede 74 katılımcının ya bir metafor üretmediği ya da çünkü ile başlayan kısma metafora ilişkin açıklama yazmadıkları saptanmıştır. Belirlenen bu 74 formun elenmesinin ardından diğer bir inceleme ile metaforun kaynağı ile konusu arasında ilişki sorgulanmıştır. Metaforun kaynağı ile konusu arasında ilişkinin kurulmadığı tespit edilen 90 form elenmiştir. Söz konusu ilişkinin kurulmadığı bir örnek; *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi oyun gibidir. Çünkü gerekli ekipman yok.”* şeklindedir. Tüm bu elemelerin ardından toplam 336 katılımcıdan elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi işlemine geçilmiştir.

Araştırmacı ve doktora eğitimini tamamlamış bir uzman, birbirinden bağımsız olarak oluşturulan her bir metaforu, metafora kaynaklık eden kavramı dikkate alarak bir incelemeden geçirmiş kodlamışlardır. Ardından bir araya gelerek bu kodları görüş birliğine varıncaya dek sorgulamışlardır. Bu çalışma, elde edilen verilerin iki ana temanın her birinin altında üçer alt temanın olduğu bir yapıyı açığa çıkarmıştır.

Ana temalar *derse ilişkin yapı* ve *insan sağlığına katkı* şeklinde isimlendirilmiştir. *Derse ilişkin yapı* ana teması *dersin süreci*, *dersin önemi* ve *dersin içeriği* şeklinde isimlendirilmiş üç alt temadan oluşmaktadır. Diğer ana tema olan *insan sağlığına katkı* ise *psikolojik katkı*, *sosyal katkı* ve *fiziksel katkı* alt temalarından oluşmaktadır. Bu çalışma tamamlandıktan sonra ana tema ve alt temalardan oluşan taslak form öğretim üyesi bir program geliştirme uzmanına sunulmuştur. Uzman tarafından sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu metaforlar sözü edilen taslak forma atanmıştır. Uzman tarafından yürütülen çalışma ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirliği için *Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı* formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Toplam 24 metafor hakkında görüş ayrılığı yaşandığı ve güvenirliliğin %93 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonunda araştırmacı ile uzman son bir kez daha bir araya gelerek görüş birliği çalışması yapmıştır ve 12 metafor için görüş ayrılıklarının sabit olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmayla güvenirlilik %96'ya çıkarılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre genellikle %70 ve üzerindeki değerler yeterli, %90 ve üzerindeki değerler ise iyi kabul edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle ulaşılan güvenirlilik değerinin %96 olması, veri analizinin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ürettikleri metaforlar, görüş ve deneyimleri sergilemesi bakımından örnek olarak ifade edilirken italik olarak yazılarak okuyucuya sunulmuştur. Bu sunum için 336 katılımcının formu tekrar numaralandırılarak ilgili kısımlarda parantez içinde katılımcı numarası ile belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın birinci alt problemi, “*Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında toplanabilir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Belirlenen ana temalar; (1) *Derse ilişkin yapı* ve (2) *İnsan sağlığına katkı* şeklindedir. Ana temaların her birinin altında üç alt tema yer almıştır. Bu iki ana tema ve alt temalar aşağıda yer alan Tablo 4.1’de okuyucuya fikir vermesi açısından frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Metaforlarının Ana Tema ve Alt Temalara Dağılımı*

Belirlenen Ana Tema ve Alt Temalar	f	%
Derse ilişkin yapı		
Dersin süreci	80	23,81
Dersin önemi	60	17,85
Dersin içeriği	49	14,58
<i>Ara toplam</i>	189	56,25
İnsan sağlığına katkı		
Psikolojik katkı	74	22,02
Sosyal katkı	40	11,90
Fiziksel katkı	33	9,82
<i>Ara toplam</i>	147	43,75
Genel Toplam	336	100

Tablo 4.1. incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların %56,25’inin ise *dersin süreci*, *dersin önemi* ve *dersin içeriği* olmak üzere üç alt tema ile *derse ilişkin yapı* ana teması altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine yönelik ürettikleri metaforlarının %43,75’inin ise, *psikolojik katkı*, *sosyal katkı* ve *fiziksel katkı* olmak üzere üç alt tema ile *insan sağlığına katkı* altında toplandığı görülmektedir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi metaforlar aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucu açığa çıkan ana temalar yüzdeler olarak birbirine yakındır. Bu da sınıf öğretmenlerinin derse yönelik görüşlerinin güçlü iki ayrı grup çerçevesinde oluşturduğunu göstermektedir. Açığa çıkan ana ve alt temalara ilişkin bulgular aşağıdaki ilgili başlıklarda sunulmuştur.

Derse İlişkin Yapı

Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve oyun dersine yönelik ürettikleri metaforları; metaforun kaynağı ve metaforun konusuna atfedilen anlam yönünden incelediğimizde bu dersin insan hayatı için önemi, BEODÖP ile ifade edilen amaç, içerik, öğrenme alanları ve dersin öğrenme-öğretme sürecine yönelik anlamları ortaya koydukları görülmüştür. Bu sebeple söz konusu metaforların *Derse ilişkin yapı* ana teması altında toplanması uygun görülmüştür.

Dersin Süreci

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların bazılarının, beden eğitimi ve oyun dersinin süreci ile ilgili olduğu görülmektedir. Üretilen metaforların kaynağı ve konusu arasındaki anlamlara bakıldığında; beden eğitimi ve oyun dersinin yürütüldüğü süreç, süreçte yaşananlar ve sürecin nasıl yürütüldüğü ile ilgili ifadeler bulunmuştur. Buna örnek verecek olursak; bir katılımcı *“Beden eğitimi ve oyun dersi bir dağ yürüyüşüne benzer. Çünkü maceralı, keyifli, disiplin geliştirici, sınırlarını tanıtan, geliştiren ve bir dahaki seferi iple çektiren bir deneyim.”* (SÖ 103) ifadelerini kullanırken, başka katılımcı *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi lego ile ev yapmak gibidir. Çünkü eğlenceli ve dikkat gerektirir fakat yorucu aynı zamanda uzun sürer.”* (SÖ 85) sözleriyle görüşünü dile getirmektedir. Öğrencinin derste sürekli etkin olmasına vurgu yapan bir diğer katılımcı ise *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi futbol gibidir. Çünkü öğrenciler sürekli etkin haldedir.”* (SÖ 92) ifadesini kullanmıştır. Diğer bir katılımcı ise *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi tiyatroya benzer. Çünkü tıpkı bir tiyatro oyunundaki gibi çocuklar ve ben oyunda belirlenen rollere bürünüyoruz.”* (SÖ 56) diyerek ders sürecine vurgu yapmıştır.

Dersin Önemi

Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve oyun dersine yönelik ürettikleri metaforların bir kısmının dersin önemine vurgu yaptığı görülmüştür. Bu metaforların genel olarak beslenme ve hayati zorunluluk gerektiren anlamlarda olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; *ekmek, su, beslenme, yemek, nefes, besin, yeme-içme* metaforlarıdır. Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların kaynağı ve konusu arasındaki anlamlara bakıldığında; dersin kazandırdığı becerilerin insan hayatı için önemi ile ilgili ifadeler görülmektedir. Örnek olarak bir katılımcı dersin öneminden *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi yemek gibidir. Çünkü çocuk için oyun her şeyden çok*

önemlidir.” (SÖ 100) ifadesi ile bahsederken, bir diğeri “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi içtiğimiz su gibidir. Çünkü çocukların en büyük ihtiyacıdır, karşılanamazsa çocukluklarını yaşayamazlar.” (SÖ 317) söyleriyle görüşlerini açığa koymuştur. Buna benzer olarak başka bir katılımcı, “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi uyku gibidir. Çünkü her gün olmalıdır, sağlık için şarttır.” (SÖ 264) şeklinde dersin önemine yönelik görüşünü ifade etmiştir.

Dersin İçeriği

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların; kaynağı ve konusu arasındaki anlamlara bakıldığında, beden eğitimi ve oyun dersinin içeriğine vurgu yapan ifadeler görülmektedir. Bu metaforlara örnek vermemiz gerekirse; bir katılımcı *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi sepetteki meyveler gibidir. Çünkü her meyvenin tadı ve görünüşü nasıl farklı ise; beden eğitimi ve oyun dersi de çeşit çeşit oyunları, fiziksel etkinlikleri, eğlenceli olması ile farklı farklıdır.”* (SÖ 49) sözleriyle bakış açısını ifade ederken, buna benzer olarak başka bir katılımcı ise *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi aşureye benzer. Çünkü ne kadar malzeme çeşidi varsa o kadar tatlıdır.”* (SÖ 288) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi hayat gibidir. Çünkü paylaşma, yardımlaşma, ekip çalışması, bencil olmama, sorumluluk gibi kavramları içine alır.”* (SÖ 137) ifadesi ile dersin içerdiği kavramları öne çıkarmıştır. Son olarak başka bir katılımcı derse yönelik görüşünü *“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi çocukluğunu yaşamak gibidir. Çünkü çocukken oynadığımız oyunlar ile fiziki aktivitelerin birleşimidir.”* (SÖ 86) şeklinde belirtmiştir.

İnsan Sağlığına Katkı

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar; metaforun kaynağı ve metaforun konusuna atfedilen anlam yönünden incelendiğinde beden eğitimi ve oyun dersinin insan sağlığına olan katkılarına vurgu yapıldığı ve bunların da fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden ele alındığı görülmüştür. Bu ana tema ve alt temalara anlam yönünden bir bütün olarak bakıldığında Dünya Sağlık Örgütü’nün sağlık tanımındaki *bireyin beden, ruhen ve sosyal yönden iyi olma hali* ifadesine uyduğu ve alt temaların sağlık tanımındaki bu üç yönü kapsadığı görülmüştür.

Psikolojik Katkı

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar; anlam bakımından incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersinin insan ruhuna kazandırdığı mutluluk, motivasyon, rahatlama vb. psikolojik katkıların ifade edildiği

örnekler bu alt tema altında toplanmıştır. Ayrıca bu alt temada 13 farklı katılımcı tarafından *terapi* metaforunun üretildiği dikkat çekmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi psikolog gibidir. Çünkü insanı rahatlatır.*” (SÖ 4) şeklinde düşüncelerini ifade ederken farklı bir katılımcı ise benzer olarak “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi terapi gibidir. Çünkü çocuk üzerinde (ruhunda) iyileştirici etkisi olduğunu düşünüyorum.*” (SÖ 89) ve bir diğeri de “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi lunapark gibidir. Çünkü bu ders öğrencileri mutlu eder.*” (SÖ 253) demektedir.

Sosyal Katkı

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforların; bu dersin insana sosyal olma, başkalarıyla beraber yaşama, sosyal hayat ve hayatın zorluklarına yönelik sağladığı katkıları ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca bu alt tema altındaki metaforları ele aldığımızda *hayat* metaforunun 12, *yaşam* metaforunun ise 2 katılımcı tarafından kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu alt temaya ilişkin bir katılımcı “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi hayat gibidir. Çünkü karşılaştığı engellerle başa çıkmayı, kazanınca sevinmeyi, kaybedince kabullenmeyi öğretir*” (SÖ 69) ifadesi ile, bir diğer katılımcı ise “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi yaşam gibidir. Çünkü bu derste çocuklar sosyalleşiyorlar, farklı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini öğreniyorlar.*” (SÖ 135) ifadesiyle düşüncesini dile getirmişlerdir. Bunların dışında başka bir sınıf öğretmeni ise “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi tiyatro sahnesi gibidir. Çünkü öğrenciyi hayata hazırlayan, ona hayattaki rollerini kavratran bir durumdur.*” (SÖ 102) şeklinde cevap vermiştir. Bir diğer katılımcı ise “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi dayanışma gibidir. Çünkü birlikte hareket etmek, uyum içinde olmaktır.*” (SÖ 218) yanıtıyla beden eğitimi ve oyun dersine yönelik düşüncesini ortaya koymuştur.

Fiziksel Katkı

Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar; metaforun kaynağı ve konusu arasındaki anlamlar yönünden incelendiğinde; beden eğitimi ve oyun dersinin insana kazandırdığı fiziksel beceri ve özellikleri ifade ettiği ve insanı beden sağlığı yönünden geliştirdiği anlamları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı, “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi araç motorundaki yağ gibidir. Çünkü vücuda esneklik kazandırmak ve fiziksel aktivitelerde pratiklik kazanmak vücudun uzun süre sağlıklı olması için gerekli olan hareketlerin daha iyi yapılmasını sağlar.*” (SÖ 127) şeklinde bir diğeri de “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi beslenme gibidir. Çünkü*

çocuğun tıpkı yemekleri yiyerek gereken besin ve vitaminleri alması gibi spor faaliyetleri ve oyunlarda da büyümesi devam eder.” (SÖ 138) biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ise “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ağacın gelişimini sağlayan hava gibidir. Çünkü gelişen beden sağlıklıdır.*” (SÖ 113) sözleriyle beden eğitimi ve oyun dersinin öğrencilerin fiziksel gelişimlerine olan katkısına vurgu yapmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemi, “*Beden eğitimi ve oyun dersini hangi öğretmenlerin (sınıf öğretmeni/beden eğitimi branş öğretmeni) yürütmesi gerektiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve bu tercihlerin sebepleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için sınıf öğretmenlerinin yaptıkları tercihlere ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.2. de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Tercihlerin Betimsel Dağılımı*

Katılımcı Tercihleri	f	%
Branş öğretmeni yürütmelidir.	466	92,1
Sınıf öğretmeni yürütmelidir.	40	7,9
Toplam	506	100

Tablo 4.2. incelendiğinde toplamda 506 sınıf öğretmeninden cevap alındığı görülmektedir. Sorulan sorunun bir seçeneği olan *branş öğretmeni yürütmelidir* ifadesini 466 sınıf öğretmenin tercih ettiği görülmektedir. İlgili tercihi seçen sınıf öğretmenlerinin toplam katılımcıların %92,1’ini oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin 40’nın ise diğer seçenek olan *sınıf öğretmeni yürütmelidir* ifadesini tercih ettiği görülmektedir. Bu sınıf öğretmenleri toplam katılımcıların %7,9’unu oluşturmaktadır. Elde edilen veriler göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin az bir kısmının beden eğitimi ve oyun dersini sınıf öğretmenlerinin yürütmesine yönelik tercihte bulundukları, buna rağmen tamamına yakınının beden eğitimi ve oyun dersini branş öğretmenlerinin yürütmesinin gerektiğine yönelik tercihte bulundukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları tercihlere yönelik sundukları sebepler, frekans ve yüzde gibi sayısal bilgilerden ziyade yaptıkları tercihlerin sebepleri ve bu sebeplerin ifade ettiği anlamlar kategorize edilerek aşağıdaki ilgili başlıklarda sunulmuştur. Birden farklı sebepler sunan katılımcıların -genelleme amacından ziyade- bu tercihlerini oluşturan sebeplerin neler olduğunun açığa çıkarılması amacıyla verilerden bir liste yapılmıştır.

4.2.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri

Katılımcılar arasından beden eğitimi ve oyun dersini *branş öğretmeni yürütmelidir* tercihi yapan sınıf öğretmenlerinin bu tercihlerine yönelik ifade ettikleri sebepler Tablo 4.3.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri*

Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Branş Öğretmeni Yürütmelidir Tercihine Yönelik Sebepler
Branş Öğretmeninin Yeterliliğinden Kaynaklı Yanıtlar
Dersi daha iyi yürüteceği düşüncesi
Alan uzmanı olması
Daha bilgili, donanımlı ve becerikli olması
Daha yeterli olması
Eğitiminin bu alana yönelik olması
Fiziksel hareketleri daha iyi bilmesi
Yetenek keşfetme ve spor konusundaki yetkinliği
Sınıf Öğretmenlerinden Kaynaklı Yanıtlar
Ders için gerekli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmadığı düşüncesi
Bu dersi diğer derslerden daha önemsiz görmesi
Dersle ilgili yetersiz olduğu düşüncesi
Bu ders için gerekli alan bilgisi eğitimi almamış olması
Birden fazla alanla ilgili ders yürütüyor olması
Dersin Yapısından Kaynaklı Yanıtlar
Dersin yetenek, beceri ve uzmanlık gerektirmesi
Dersin öğretim programından kaynaklı yanıtlar
Dersin özel kıyafet gerektirmesi

Tablo 4.3. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini branş öğretmeni yürütmelidir tercihinin yönelik sebeplerinin; branş öğretmenin yeterliliği kaynaklı, sınıf öğretmenlerinin yetersizliğinden kaynaklı ve dersin yapısından kaynaklı yanıtlar olarak kategorize edildiği görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin tercihlerini etkileyen faktörlerin beden eğitimi branş öğretmenlerinin alanla ilgili yeterliliklerinin sınıf öğretmenlerinininkinden daha fazla olduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca ilgili tercihi yapan sınıf öğretmenlerinin bazılarının temelde sınıf öğretmenlerinin eksikliklerini ya da yanlış bakış açılarını dile getirmiş olması da önemlidir. Ayrıca katılımcıların bazılarının ise ilgili tercihlerine yönelik olarak beden eğitimi ve oyun dersinin yapısından kaynaklı sebepler sundukları görülmektedir. Bu bilgiler göz önüne sınıf öğretmenlerinin yaptıkları tercihlere ilişkin sebepler incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin yetkinliği veya dersin yapısı temelinde sebepler sunulduğu görülmektedir.

4.2.2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sınıf Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri

Katılımcılar arasından beden eğitimi ve oyun dersini *sınıf öğretmeni yürütmelidir* tercihi yapan sınıf öğretmenlerinin bu tercihlerine yönelik ifade ettikleri sebepler Tablo 4.4.'de yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sınıf Öğretmeni Yürütmelidir Tercihinde Bulunan Katılımcıların Tercih Sebepleri*

Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Sınıf Öğretmeni Yürütmelidir Tercihine Yönelik Sebepler
Sınıf öğretmenin yeterliliğinden kaynaklı sebepler
Bu derse yönelik yeterli eğitimi almış olması
Gerekli beceri ve donanımına sahip olması
Öğrenciyi iyi tanıyor olması
İlkokul kademesinin yapısı ile ilgili sebepler
Branş öğretmeni ile ilgili sebepler

Tablo 4.4. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini sınıf öğretmeni yürütmelidir tercihinine yönelik açıkladıkları sebeplerin; sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili ve ilkokul kademesi ile ilgili sebepler sundukları görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin tercihlerini etkileyen faktörlerin sınıf öğretmenlerinin bu ders için gerekli donanımına sahip olduğu ve dersi kendilerinin yürütmesinin daha faydalı olacağını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanında ilgili tercihi yapan sınıf öğretmenleri, temelde sınıf öğretmenliği alanının yapısı ve branş öğretmenleri ile ilgili sebepler de sunmuşlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi, “*Sınıf öğretmenleri ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla yapılan analizlerde elde edilen veriler ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler ile geliştirilen BEODSÖ ölçeği üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan faktörler, faktörleri oluşturan maddeler, maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile sınıf öğretmenlerinin maddelere ilişkin seçimlerinin beşli Likert yapıda karşılık geldiği katılım düzeyleri belirlenmiştir. Belirlenen bilgiler ve bu bilgilere ilişkin değerler Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	No	Sorunlar	Ort. ($\bar{x}$)	ss.	Katılım Düzeyi
Dersin Tasarımı ve Uygulanması	3	Dersi günlük hayatla ilişkilendirmeye özen gösteririm.	3,67	,88	Katılıyorum
	6	Dersi diğer derslerle ilişkilendiririm.	3,65	,83	Katılıyorum
	10	Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlarım.	3,58	,83	Katılıyorum
	13	Özel gereksinimi ya da sağlık sorunu olan öğrenciler için, ders etkinlikleri tasarlarım.	3,19	,81	Kısmen Katılıyorum
	<i>Dersin Tasarımı ve Uygulanması Toplam</i>		3,52	,84	Katılıyorum
Öğretmen Yetkinlikleri	16	Derste, aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabiliyorum.	3,53	,82	Katılıyorum
	7	Bu ders için gerekli iletişim becerisine sahibim.	3,50	,88	Katılıyorum
	12	Ders kazanımlarına uygun eğitsel oyunlar tasarlayabiliyorum.	3,46	,80	Katılıyorum
	14	Dersin hedeflerine uygun öğretim materyallerini etkili şekilde kullanabiliyorum.	3,44	,79	Katılıyorum
	9	Öğrencilerin, öğretim programının psikomotor hedeflerine ulaşmasını sağlarım.	3,44	,78	Katılıyorum
	4	Öğrencilere spor ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilirim.	3,34	,89	Kısmen Katılıyorum
	1	Dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikteyim.	3,07	,99	Kısmen Katılıyorum
<i>Öğretmen Yetkinlikleri Toplam</i>			3,40	,66	Katılıyorum
Öğrenme Ortamı ve Araçları	*2	Dersi yürüttüğüm alanda zeminin fiziki durumu uygun değil.	3,36	1,01	Kısmen Katılıyorum
	*8	Derse ilişkin materyal eksikliği yaşıyorum.	3,34	1,01	Kısmen Katılıyorum
	5	Okul yönetimi, gerekli olan ders materyallerini temin eder.	3,19	,92	Kısmen Katılıyorum
	*15	Dersi yürüttüğüm alan güvenli değil.	2,86	1,05	Kısmen Katılıyorum
	11	Okulun fiziksel koşulları, bu dersi sağlık sorunu veya fiziksel engeli olan öğrencilerle yürütmeme elverişlidir.	2,79	,98	Kısmen Katılıyorum
<i>Öğrenme Ortamı ve Araçları Toplam</i>			3,11	0,99	Kısmen Katılıyorum
BEODSÖ Toplam			3,34	,89	Kısmen Katılıyorum

*Olumsuz anlam ifade eden maddeler

Tablo 4.5.'e göre BEODSÖ toplam ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}$ =3,34) *kısmen katılıyorum* katılım düzeyine karşılık gelmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sorunlarının üç faktöre dayandığı ve bunların; (1) *Dersin tasarımı ve uygulanması*, (2) *Öğretmen yetkinlikleri* ve (3) *Öğrenme ortamı ve araçları* olarak adlandırıldığı görülmektedir. Ölçeğin üç faktörünün her birinin toplam aritmetik ortalamaları incelendiğinde *dersin tasarımı ve uygulanması* faktörünün en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{x}$ =3,52), diğer faktörlerin ise yüksekte düşüğe doğru *öğretmen yetkinlikleri* faktörü ($\bar{x}$ =3,40) ve *öğrenme ortamı ve araçları* faktörü ($\bar{x}$ =3,11) olduğu görülmektedir. Bu değerler *dersin tasarımı ve uygulanması* faktöründe *katılıyorum* düzeyine, *öğretmen yetkinlikleri* faktöründe *katılıyorum* düzeyine ve *öğrenme ortamı ve araçları* faktöründe *kısmen katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelendiğinde “*Dersi günlük hayatla ilişkilendirmeye özen gösteririm* ($\bar{x}=3,67$).” “*Dersi diğer derslerle ilişkilendiririm* ($\bar{x}=3,65$)”, “*Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlarım* ($\bar{x}=3,58$).” ifadelerine en fazla katıldıkları ve bu seçimlerin BEODSÖ ölçeğindeki *Katılıyorum* düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu cevapları göz önüne alındığında, dersin diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrenci merkezli olarak planlanması konusunda sınıf öğretmenlerinin sorun yaşamadıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin katılım düzeylerinin en düşük olduğu ifadeler ise “*Okulun fiziksel koşulları, bu dersi sağlık sorunu veya fiziksel engeli olan öğrencilerle yürütmeme elverişlidir* ($\bar{x}=2,79$).”, “*Dersi yürüttüğüm alan güvenli değil* ($\bar{x}=2,86$).”, “*Dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikteyim* ($\bar{x}=3,07$).” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin bu seçimleri BEODSÖ ölçeğindeki “*Kısmen Katılıyorum*” düzeyine karşılık gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu cevapları göz önüne alındığında, görev yaptıkları okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği ve sınıf öğretmenlerinin BEODÖP ile ilgili daha yeterli hale gelmesi gerektiği düşünülebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi, “*Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, ilkökul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunları hangi düzeyde yordamaktadır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap aramak için elde edilen demografik veriler dört kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategorilerin içerdiği demografik değişkenler Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerinin Çoklu Regresyon Analizi için Kategorize Edilmiş Hali*

Kategoriler	Demografik Değişkenler
1 Öğretmen ile ilgili	Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Öğrenim Durumu, Spor Yapma Durumu
2 Okul ile ilgili	Okulun Yeri, Spor Salonu Olması, Spor Ekipmanı Olması, Ekipman Uygunluğu
3 Sınıf ile ilgili	Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu
4 Öğretim programı ile ilgili	Ders Saati Süresinin Yeterliliği

Tablo 4.6. incelendiğinde *öğretmen* kategorisinde cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, spor yapma durumu olmak üzere beş demografik değişken olduğu görülmektedir. *Okul* kategorisinde ise okulun yeri, spor salonu olması, spor ekipmanı olması, ekipmanın uygunluğu olduğu olmak üzere dört değişken olduğu görülmektedir. *Sınıf* kategorisinde ise

sadece sınıf düzeyi, sınıf mevcudu değişkenleri yer alırken, *öğretim programı* kategorisinde sadece ders saati süresinin yeterliliği değişkeni yer almıştır.

Çok değişkenli regresyon analizi yapılabilmesi için önkoşul olarak analize ilişkin birtakım sayıtlar mevcuttur. Araştırmada öncelikle bu sayıtların mevcut veriler ile sağlanma durumunun kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu sayıtlar aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2016):

1. Normal dağılım gösterme durumu,
2. Doğrusallık,
3. Hata terimlerinin ortalamasının sıfır olma durumu,
4. Sabit varyans,
5. Otokorelasyon olmama durumu,
6. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmama durumu.

Araştırmada elde edilen bulgular göz önüne alındığında verilerin yukarıdaki önkoşulları sağladığı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına uygun olduğu söylenebilir.

Çok değişkenli regresyon analizi yapılarak ilgili değerleri tablo 4.7.'de verilen öğretmen, öğrenci, okul ve dersin öğretim programı ile ilgili değişkenlerin BEODSÖ puanlarını etkileme durumunu ortaya koymak için F, p, R ve R^2 değerleri incelenmelidir. Burada F değeri, kareler ortalamalarının birbirine oranıdır ve F'nin anlamlılık testi için p değerine bakılır (Can, 2016). R ise yordayan değişkenlerin hepsi ele alındığında, yordanan değişken (BEODSÖ cevapları) ile aralarındaki çoklu ilişkinin derecesidir (Aralarındaki basit doğrusal regresyona katsayısı) (Can, 2016). Son olarak R^2 ise belirlilik katsayısı olarak ifade edilir ve bağımlı değişkenin yüzde kaçının modele dahil edilen bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını gösterir (Kalaycı, 2016).

Verilen bilgiler ışığında; oluşturulan dört kategori Tablo 4.7.'de incelendiğinde ilk üç kategorideki değişkenlere yönelik anlamlı ilişkilerin (*cinsiyet*) mevcut olduğu (yani her kategoride 1 bağımsız değişkenin, bağımlı değişken olan BEODSÖ puanlarını anlamlı düzeyde etkileme gücüne sahip olduğu/anlamlı birer yordayıcı olduğu) görülmektedir.

Kategorilerdeki değişkenlerin BEODSÖ puanlarını yordama durumlarına yönelik (etkileme gücü) çok değişkenli regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7.'de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen, Okul, Sınıf ve Dersin Öğretim Programı ile İlgili Değişkenlerin BEODSÖ Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R	ANOVA F	ANOVA p	R	R ²
1 (Sabit)	65,50	5,40		12,12	.000			4,593	.000*	,249	,062
Cinsiyet	3,10	,92	,19	3,38	.001*	,18	,18				
Yaş	-,23	,17	-,22	-1,34	.181	-,07	-,07				
Öğrenim durumu	-1,17	1,03	-,07	-1,13	.260	-,06	-,06				
Kıdem	,09	,16	,09	,55	.583	,03	,03				
Düzenli spor yapma	-3,10	1,02	-,16	-3,05	.003	-,16	-,16				
2 (Sabit)	69,42	5,90		11,76	.000			3,124	.001*	,276	,076
Cinsiyet	2,97	,92	,18	3,22	.001*	,17	,17				
Yaş	-,23	,17	-,22	-1,34	.181	-,07	-,07				
Öğrenim durumu	-1,37	1,04	-,07	-1,32	.189	-,07	-,07				
Kıdem	,10	,16	,10	,65	.520	,04	,03				
Düzenli spor yapma	-3,10	1,02	-,16	-3,02	.003	-,16	-,16				
Okul yeri	,47	,69	,04	,67	.502	,036	,04				
Spor salonu	-,43	,59	-,04	-,73	.467	-,039	-,04				
Ekipman durumu	-3,50	1,75	-,11	-2,00	.046	-,11	-,10				
Ekipman uygunluğu	,05	,86	,003	,058	.954	,003	,003				
3 (Sabit)	68,45	6,34		10,80	.000			2,967	.001*	,296	,088
Cinsiyet	2,96	,92	,18	3,23	.001*	,17	,17				
Yaş	-,21	,17	-,20	-1,24	.217	-,07	-,06				
Öğrenim durumu	-1,40	1,04	-,08	-1,35	.178	-,07	-,07				
Kıdem	,08	,16	,08	,50	.618	,03	,03				
Düzenli spor yapma	-3,09	1,01	-,16	-3,05	.002	-,16	-,16				
Okul yeri	,66	,70	,05	,94	.346	,05	,049				
Spor salonu	-,37	,59	-,03	-,63	.528	-,03	-,03				
Ekipman durumu	-3,27	1,76	-,10	-1,86	.064	-,10	-,01				
Ekipman uygunluğu	,09	,87	,06	,10	.920	,005	,005				
Sınıf mevcudu	,06	,07	,05	,92	.359	,05	,05				
Sınıf düzeyi	-,64	,37	-,09	-1,74	.082	-,09	-,09				
4 (Sabit)	66,10	6,52		10,14	.000			2,919	.001*	,306	,094
Cinsiyet	2,81	,92	,17	3,05	.002	,164	,16				
Yaş	-,22	,17	-,21	-1,32	.189	-,071	-,07				
Öğrenim durumu	-1,38	1,04	-,08	-1,34	.183	-,072	-,07				
Kıdem	,10	,16	,10	,63	.527	,034	,03				
Düzenli spor yapma	-3,04	1,01	-,16	-3,00	.003	-,161	-,16				
Okul yeri	,65	,70	,05	,93	.355	,050	,05				
Spor salonu	-,36	,59	-,03	-,61	.542	-,033	-,03				
Ekipman durumu	-3,33	1,76	-,10	-1,89	.059	-,102	-,01				
Ekipman uygunluğu	,06	,87	,004	,07	.947	,004	,003				
Sınıf mevcudu	,06	,07	,05	,95	.345	,051	,05				
Sınıf düzeyi	-,79	,38	-,11	-2,07	.039	-,112	-,11				
Ders saati süresinin yeterliliği	1,38	,92	,08	1,51	.133	,082	,08				

*p<.01

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi oluşturulan birinci kategorideki ilgili değişkenler ile BEODSÖ cevapları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu (R=,249) görülmektedir (F=4,539, $p<0.01$). Söz konusu değişkenler birlikte BEODSÖ cevapları varyansını toplam %0,062 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı

değişkenlerin BEODSÖ cevapları üzerindeki görelî önem sırası cinsiyet ($\beta =,19$) ve spor yapma durumu ($\beta =-,16$) şeklindedir. İkinci kategorideki ilgili değişkenler ile BEODSÖ cevapları arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu ($R=,276$) görülmektedir ($F=3,124, p<0.01$). Söz konusu değişkenler birlikte BEODSÖ cevapları varyansını toplam %0,076 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin BEODSÖ cevapları üzerindeki görelî önem sırası cinsiyet ($\beta =,18$) ve spor yapma durumu ($\beta =-,16$) şeklindedir. Üçüncü kategorideki ilgili değişkenler ile BEODSÖ cevapları arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu ($R=,296$) görülmektedir ($F=2,967, p<0.01$). Söz konusu değişkenler birlikte BEODSÖ cevapları varyansını toplam %0,088 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin BEODSÖ cevapları üzerindeki görelî önem sırası cinsiyet ($\beta =,18$) ve spor yapma durumu ($\beta =-,16$) şeklindedir. Son olarak dördüncü kategorideki ilgili değişkenler ile BEODSÖ cevapları arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu ($R=,306$) görülmektedir ($F=2,919, p<0.01$). Söz konusu değişkenler birlikte BEODSÖ cevapları varyansını toplam %0,094 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin BEODSÖ cevapları üzerindeki görelî önem sırası cinsiyet ($\beta =,17$) ve spor yapma durumu ($\beta =-,16$) şeklindedir.

Burada B sabit terim olarak ifade edilir ve regresyona denklemde yordayıcı değişkenlerin tümü 0 (sıfır) olduğunda, yordanan değişkenin veya $x=0$ iken regresyon doğrusunun y eksenini kestiği noktadır (Can, 2016). β değişkenlerin aldığı değerlerin analizden önce standart puanlara dönüştürülmüş halleriyle elde edilen katsayı değeridir. p ise regresyon denklemde katsayıların anlamlılık test sonuçlarıdır. p değeri 0.05'in altında olan değişkenler, cevaplara anlamlı derecede katkı sağlamaktadır (Can, 2016).

Bu bilgilerden hareketle özetleyecek olursak; oluşturulan dört kategoriden ilk üçünde *cinsiyet* değişkeninin, BEODSÖ cevaplarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada belirlenen kategorilere ait değişkenlerin BEODSÖ cevaplarının varyanslarını ne düzeyde açıkladığına bakarsak; birinci kategoride %0,062 olan yüzdenin ikinci kategoride %0,076 ya, üçüncü kategoride %0,88'e ve son kategori olan dördüncü kategoride ise %0,094'e yükseldiği görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın beşinci alt problemi, “*Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri ile cinsiyet, yaş ve düzenli spor yapma durumu demografik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap aramak için cinsiyet, yaş, spor yapma durumu demografik bilgileri irdelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *BEODSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi sonuçları*

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
					t	Sd	p
Öğretmen Yetkinlikleri	Kadın 310	23,03	4,33317	,24812	-4,65	515	.000*
	Erkek 205		4,82397	,33941			
Öğrenme Ortamı ve Araçları	Kadın 310	15,45	2,25014	,12884	-1,09	515	.278
	Erkek 205	15,68	2,37367	,16701			
Dersin Tasarımı ve Uygulanması	Kadın 310	13,87	2,53286	,14503	-2,24	515	.026*
	Erkek 205	14,40	2,67978	,18855			
BEODSÖ Toplam	Kadın 310	52,36	7,49465	,42914	-3,77	515	.000*
	Erkek 205	55,02	8,21918	,57830			

* $p < .05$

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları sorunlar arasında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(515)} = -3,77$; $p < .05$). Ayrıca beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sorunlar ölçeği öğretmen yetkinlikleri ve dersin tasarımı ve uygulanması alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (öğretmen yetkinlikleri= $t_{(515)} = -4,65$; $p < .05$; dersin tasarımı ve uygulanması= $t_{(515)} = -2,24$; $p < .05$). Öğrenme ortamı ve araçları alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(515)} = -1,09$; $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin düzenli spor yapma durumları ile beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. BEODSÖ Puanlarının Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{x}$	Ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen Yetkinlikleri	Düzenli Spor Yapan	105	25,3987	4,71252	,46661	3,97	515	.000
	Düzenli Spor Yapmayan	410	23,3919	4,53042	,22568			
Öğrenme Ortamı ve Araçları	Düzenli Spor Yapan	105	15,7901	2,40484	,23811	1,2	515	.229
	Düzenli Spor Yapmayan	410	15,4827	2,27661	,11341			
Dersin Tasarımı ve Uygulanması	Düzenli Spor Yapan	105	14,9220	2,25557	,22333	3,7	515	.000
	Düzenli Spor Yapmayan	410	13,8746	2,64958	,13198			
BEODSÖ Toplam	Düzenli Spor Yapan	105	56,1108	7,68160	,76059	3,89	515	.000
	Düzenli Spor Yapmayan	410	52,7493	7,82352	,38972			

*p<.05

Tablo 4.9.'da sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde yaşadıkları sorunlar arasında spor yapma durumu değişkenine göre spor yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(515)} = 3,89$; $p < .05$). Ayrıca beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sorunlar ölçeği öğretmen yetkinlikleri ve dersin tasarımı ve uygulanması alt boyutlarında spor yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (öğretmen yetkinlikleri= $t_{(515)} = 3,97$; $p < .05$; dersin tasarımı ve uygulanması= $t_{(515)} = 3,7$; $p < .05$). Öğrenme ortamı ve araçları alt boyutunda ise spor yapma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(515)} = -1,2$; $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. BEODSÖ Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Değişkenler/ Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğretmen Yetkinlikleri	Gruplar Arası	92,224	30,741	1,42	.237	Yok
	Gruplar İçi	10554,338	21,717			
	Toplam	10646,561				
Öğrenme Ortamı ve Araçları	Gruplar Arası	5,999	2,000	,38	.767	
	Gruplar İçi	2555,865	5,259			
	Toplam	2561,864				
Dersin Tasarımı ve Uygulanması	Gruplar Arası	5,786	1,929	,28	.841	
	Gruplar İçi	3362,619	6,919			
	Toplam	3368,405				
Toplam	Gruplar Arası	194,620	64,873	1,02	.383	
	Gruplar İçi	30868,579	63,516			
	Toplam	31063,199				

Tablo 4.10. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde yaşadıkları sorunlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ayrıca *Öğretmen yetkinlikleri*, *öğrenme ortamı ve araçları* ve *Dersin tasarımı ve uygulanması* alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle her bir alt problem için tartışma ve sonuç ayrı ayrı değerlendirilerek aşağıdaki ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmanın birinci alt problemi olan *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında toplanabilir?* sorusuna cevap olarak iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalardan ilki olan *derse ilişkin yapı* toplam üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar; *dersin süreci*, *dersin önemi* ve *dersin içeriği* şeklindedir. İkinci ana tema olan *insan sağlığına katkı* da üç alt temadan oluşmaktadır ve bunlar; *psikolojik katkı*, *sosyal katkı* ve *fiziksel katkı* şeklindedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri ile metaforlar aracılığıyla yürütülen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak beden eğitimi ve spor dersine yönelik ortaokul ve lise kademelerindeki velilerin metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan Demir (2021), velilerin oluşturdukları metaforları analiz ettiğinde üretilen metaforların en fazla *sağlık kazandıran* temasında ve *eğlendiren ve rahatlatan ders* temasında yer aldığını tespit etmiştir. İlgili araştırmanın çalışma grubu her ne kadar başka eğitim kademelerindeki veliler olsa da ilgili kademelerde bireyin beden eğitimine yönelik ders olan beden eğitimi ve spor dersine yönelik üretilen metaforlar ve temaların, bu araştırmada elde edilen beden eğitimi ve oyun dersinin *insan sağlığına katkı* ana teması altındaki alt temalara uyan benzer ifadeler olduğu görülmektedir. Bunun dışında Namlı ve diğerleri (2017), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçlamış ve ortaokul öğrencilerinin oluşturdukları metaforları *ders içeriği*, *rahatlatıcı*, *neşe verici* ve *geliştirici* kategorileri altında toplamıştır. İlgili araştırmada -her ne kadar örneklem grupları başka kademelerden olsa da- oluşturulan kategoriler göz önüne alındığında; bu araştırma ile ortak noktası, beden eğitimi derslerine yönelik metaforların benzerliğidir. Araştırmada belirlenen *ders içeriği*, *rahatlatıcı*, *neşe verici* ve *geliştirici* kategorileri, araştırmada elde ettiğimiz beden eğitimi ve oyun dersinin *dersin içeriği*, *psikolojik katkı* ve *fiziksel katkı* alt temalarına benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar göz önüne alındığında; sınıf öğretmenlerinin dersin önemini farkında oldukları ve derse yönelik algılarının dersin içeriği, süreci ve amaçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların alan yazında yapılan çalışmalar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular incelendiğinde, araştırmanın ikinci alt problemi olan *Beden eğitimi ve oyun dersini hangi öğretmenlerin (sınıf öğretmeni/beden eğitimi branş öğretmeni) yürütmesi gerektiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve bu tercihlerin sebepleri nelerdir?* sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin tercihleri incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersini beden eğitimi branş öğretmenlerinin yürütmesine yönelik (%92,1) tercihte bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, yaptıkları tercihlerin sebeplerini; beden eğitimi branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin bazı yönlerden yeterli, bazı yönlerden de yetersiz olmaları, dersin yapısı, ilkökul kademesinin yapısı gibi sebeplerle açıklamışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından yoğun bir şekilde *branş öğretmeni girmeli* tercihleri sonucuna paralel olarak beden eğitimi ve oyun dersine, ilkökul kademesi boyunca beden eğitimi branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini belirten (Doğan, 2000; Güven ve Yıldız, 2014; Solmaz, 2006; Şentürk ve diğ. 2015; Yılmaz, 2020) araştırmalar mevcuttur. Başaran ve Güçlü (2020) ise bu derslerin birinci sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından; 2, 3 ve 4. sınıfta ise beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Bu çalışmalar sonuçları itibariyle çalışmada elde edilen beden eğitimi ve oyun dersine branş öğretmeli girmeli bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada ortaya koyulan sınıf öğretmenlerinin tercih sebepleri göz önüne alındığında, beden eğitimi ve oyun derslerini yürütmeye yönelik; sınıf öğretmenlerinin yeterli donanımda olduğunu ifade eden çalışmalar da farklı yönlerden eksikliklerinin olduğunu belirten çalışmalar da mevcutken beden eğitimi branş öğretmenlerinin; yeterli olduğunu ifade eden araştırmaların da farklı yönlerden eksikliklerinin olduğunu belirten araştırmaların da olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine branş öğretmeni girmeli tercihlerini beden eğitimi branş öğretmeninin dersleri etkili şekilde yürüteceği sebebiyle açıklayan katılımcıların bu görüşlerini destekleyen Gökdemir (2017), beden eğitimi

öğretmenleri tarafından yürütülen ilkokullardaki beden eğitimi derslerinin öğrenciler için verimli bir şekilde geçtiğini ve dersin hedeflerine ulaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca örneklem grubunda hem sınıf öğretmenleri hem de beden eğitimi branş öğretmenlerine yer veren ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yetkin olduğu sonuçlarına ulaşan (Genç, 2021; Önal, 2019) araştırmalar da mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine branş öğretmeni girmeli tercihlerini sınıf öğretmenlerinin çeşitli yönlerden yetersiz olduğu sebebiyle açıklayan ve bu görüşleri destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini; yürütme konusunda çeşitli açılardan gereken yeterliklere sahip olmadıkları (Arslan, 2008; Arslan ve Altay, 2009; Ertan, 2013; Çivril-Kara ve diğ., 2017; Kangalgil, 1999; Uzun, 2019), gerekli şekilde yürütemedikleri (Pehlivan ve diğ., 2005; Yıldız, 2010) ve kendilerini yeterli görmedikleri için beden eğitimi branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini (Ayan, 2007; Çıldır, Çiçek, 2008; 2019; İşgüzar, 2021) belirten araştırmalar mevcuttur.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine sınıf öğretmeni girmeli tercihlerini sınıf öğretmenlerinin çeşitli yönlerden yeterli olduğu sebeplerini destekleyen; sınıf öğretmenleri tarafından bu dersin zamanında ve düzenli bir şekilde yapıldığı ve amacına göre işlendiği (Can-Ceylan, 2015), öğretim programı kazanımlarının sınıf öğretmenleri tarafından büyük oranda kazandırıldığı (Temel, 2018) sonuçlarına ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bazı araştırmalarda (Aydin, 2011; Özsoy, 2022) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca Taran (2019), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi özel alan yeterliklerine büyük ölçüde sahip olduğunu belirlemiştir. Demirhan (2019) ise sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun derslerinde kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca hem sınıf öğretmenleri hem de beden eğitimi branş öğretmenleri ile yürütülen araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin söz konusu dersi yürütmeye yönelik beden eğitimi branş öğretmenlerinden daha faydalı olacağı görüşünü destekleyen araştırmalara değinecek olursak; Dalaman (2010), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütmekte zorlanmadıklarını ancak beden eğitimi öğretmenlerinin birinci kademedeki derse girmede zorlandıklarını, Kılıç (2014) ise beden eğitimi öğretim programı hakkında beden eğitimi öğretmenlerinin olumsuz görüşe sahip olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahip olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine sınıf öğretmeni girmeli tercihlerini beden eğitimi branş öğretmenlerinin çeşitli yönlerden yetersiz olduğu görüşü sebebiyle açıklayan katılımcıların görüşünü destekleyen Gülüm ve Bilir (2011), yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan beden eğitimi öğretim programını davranışçı eğitim sisteminde yetişen beden eğitimi öğretmenlerinin özümseyemediklerini, Özcan ve Mirzeoğlu (2014) ise beden eğitimi öğretmenlerin çoğunun, programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını etkili bir şekilde uygulayamadıklarını belirtmiştir.

Kaya ve diğerleri (2018) ise, dersi beden eğitimi öğretmeni ya da sınıf öğretmeni yürütse de çocukların motorik özelliklerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Lander ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen araştırmada ise hem beden eğitimi branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite ve temel hareket becerisini öğrencilere kazandırma konusunda uygun ortamlar oluşturma ve etkili uygulamalar yürütme yeteneğine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmalar, sonuçları itibarıyla bu araştırmadan tamamen farklı bir sonuç ortaya koymuş ve dersi yürüten öğretmenin hangisi olduğunun öğrenciler üzerinde bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından yapılan tercihler göz önüne alındığında; sınıf öğretmenlerinin %92,1'inin beden eğitimi ve oyun dersini beden eğitimi branş öğretmenlerinin yürütmesine yönelik tercihte bulundukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tercih sebeplerine bakıldığında ise bu tercihlerin; sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi branş öğretmenlerinin çeşitli yönlerden yetkinlikleri temelinde sebeplerle yapıldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından belirtilen sebepler hem dersle ilgili sorunlara hem de ilgili öğretmenlik alanlarının yapısı ile ilgili durumlara vurgu yapmaktadır. Araştırmada elde edilen bulguların alan yazında yapılan çeşitli çalışmalar ile genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir. Fakat her ne kadar sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve oyun dersinin beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütmesine yönelik yoğun bir tercihte bulunmuş olsalar da beden eğitimi branş öğretmenlerinin bu dersi yürütmesinin, söz konusu dersle ilgili tüm olumsuz durumları ortadan kaldıracaklarını düşünmek gerçeklikten uzak bir düşünce olacaktır. Beden eğitimi branş öğretmenlerinin söz konusu dersi yürütmeye başlaması, verimli ve etkili bir beden eğitimi ve oyun dersinin yürütülmeye başlanacağı sonucunu doğurmayacaktır. Çünkü her ne kadar dersin yürütücüsü olan öğretmen bir programın uygulanmasında kritik öneme sahip olsa da eğitim programının dört temel ögesi olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme

süreci ve değerlendirme boyutları birbiriyle bağlantılı yapıdadır ve buradaki söz konusu tercih dersi hangi öğretmenin yürüteceğine yöneliktir. Alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ve bu araştırmada bulunan sonuçlar göz önüne alındığında, derse ilişkin ortaya koyulan birçok sorunun öğretmenin tek başına çözebileceği sorunlar olmadığı söylenebilir. Ayrıca daha önceki yıllarda ilkokul kademesinde beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülen beden eğitime yönelik derslerin sorunsuz yürütüldüğü veya o dönemde öğretim programıyla hedeflenen amaçlara tamamiyle ulaşıldığına yönelik bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan *Sınıf öğretmenleri ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?* sorusuna cevap olarak sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sorunlarının üç faktöre dayandığı ve bunların; (1) *Dersin tasarımı ve uygulanması*, (2) *Öğretmen yetkinlikleri* ve (3) *Öğrenme ortamı ve araçları* olarak adlandırılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevaplar göz önüne alındığında; dersin öğrenci merkezli olarak planlanması, diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi konularında sorun yaşamadıkları fakat görev yaptıkları okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği ve sınıf öğretmenlerinin dersin öğretim programı ile ilgili daha yeterli hale gelmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen beden eğitimi ve oyun dersine yönelik malzeme, yer ve mekan gibi fiziksel koşullardan kaynaklı sorunların iyileştirilmesi gerektiği sonucuna paralel sonuçlar elde eden birçok araştırmaya (Altun, 2016; Ayan, 2007; Bayat ve diğ., 2016; Bozdemir, 2012; Can-Ceylan, 2015; Can ve Çava, 2018; Çıldır, 2019; Çivril-Kara ve diğ., 2017; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Demirhan ve diğ., 2008; Erhan ve Tamer, 2009; Erözeren, 2019; Gökdemir, 2017; Gülüm ve Bilir, 2011; Güven ve Yıldız, 2014; İşgüzar, 2021; Kazu ve Aslan, 2014; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Özkan Navdar, 2017; Pehlivan ve diğ., 2005; Sandıkçı, 2021; Solmaz, 2006; Taşmektepligil ve diğ., 2012; Ulu, 2016; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2020) ulaşılmıştır. Ayrıca MEB tarafından 2020 yılında yapılan ve 2018 yılında uygulamaya koyulan öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanan *Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu*'nda 12 ildeki resmi okullarda görev yapan 25.006 ilköğretim öğretmeninden görüş alınmış ve beden eğitimi ve oyun dersine yönelik fiziksel donanım eksikliklerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu bilgiler,

araştırmada ortaya koyulan fiziksel koşullardan kaynaklı sorunların olduğu sonucu desteklenmektedir. Buna rağmen okulların fiziksel koşullarının yeterli olduğu sonucuna ulaşan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler göz önüne alındığında ilkokulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin BEODÖP ile ilgili yeterliklerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Örneğin bazı araştırmalar (Taşmektepligil ve diğ., 2006; Yılmaz, 2020) BEODÖP'ün sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çivril-Kara ve diğerleri (2017) ile İşgüzar (2021) ise amaç ve içeriklerinin sınıf öğretmenleri tarafından bilinmediğini belirtmişlerdir. Özcan ve Mirzeoğlu (2014) BEODÖP'ün uygulanmadığını, Ayan (2007) ise BEODÖP hedeflerine ulaşmada zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bayat ve diğerleri (2016) ile Can ve Çava (2018) ise BEODÖP ile ilgili sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Alan yazında konuya ilişkin yapılan araştırmaların sonuçlarının, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler mahiyette olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen beden eğitimi ve oyun dersini yürütmek için güvenli bir ortam olmadığı sonucunun aynısı Çıldır (2019) tarafından da elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen beden eğitimi ve oyun dersinin öğrenci merkezli olarak planlandığı bulgusu ile çelişen bir araştırma Sağır (2019) tarafından yürütülmüş ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileri derslere dahil etme konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Solmaz (2006) ise beden eğitimi branş öğretmenleri tarafından yürütülen beden eğitimi derslerinde bütün öğrencilerin uygulama içine alınamadığı sonucuna ulaşmıştır. Örneklem grubu olarak beden eğitimi branş öğretmenleri ile yürütülmüş olsa da Solmaz'ın (2006) araştırması da Sağır'ın (2019) araştırması da elde ettiği sonuçlar yönüyle bu araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini öğrenci merkezli olarak planladıkları bulgusu ile çeliştiği görülmektedir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve oyun dersine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından ortaya koyulan sorunlar göz önüne alındığında; sınıf öğretmenlerinin öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırma ve BEODÖP'ün etkili şekilde uygulanmasında yetersiz oldukları ve görev yaptıkları okulların fiziksel koşullar yönünden iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulguların alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile genel itibariyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi *Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunları hangi düzeyde yordamaktadır?* şeklinde, beşinci alt problemi ise *Sınıf öğretmenlerinin ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersindeki sorunlara ilişkin görüşleri ile cinsiyet, yaş ve düzenli spor yapma durumu demografik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?* şeklinde belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular incelendiğinde, bu sorulara yönelik elde edilen bulgularda sınıf öğretmenlerinin BEODSÖ cevaplarını oluşturulan dört kategorinin ilk üçünde *cinsiyet* değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet ve düzenli spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Alan yazında öğretmenlerin beden eğitimine ilişkin derslere yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Arslan ve Altay, 2009; Çiçek, 2008; Doğan, 2000; Uzun, 2019; Yıldız, 2010).

Çakır ve Şentürk (2019), erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre fiziken ve zihnen dersi yürütmeye kendilerini daha hazır hissettikleri ve daha iyi yürüttükleri, malzeme ve tesis eksikliklerini derse yönelik kısıtlayıcı olarak daha az gördükleri, dersin kazanımlarına yönelik inançlarının daha yüksek olduğu ve ders saatlerinde diğer derslere daha az yer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca Tel ve diğerleri (2016), erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin bu dersi öğrencilere top vererek işlediklerini daha fazla kabul ettikleri, Aydın (2011) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre derse yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (2014), beden eğitimi öğretmenlerinin Ulu ve diğerleri (2019) ise sınıf öğretmenlerinin bu derse yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaş demografik değişkenine göre yaşadığı problemlerde bazı farklılıklar bulan araştırmalar (Çiçek, 2008; Yılmaz, 2020) mevcuttur. Öğretmenlerinin yaşları arttıkça beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin daha olumsuz tutumlar besledikleri sonuçları da alan yazındaki araştırmalarda (Aydın, 2011; Çakır ve Şentürk, 2019) ulaşılan sonuçlar arasındadır. Kılıç (2014) ise öğretmenlerin derse yönelik görüşlerinin yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında düzenli spor yapma ve fiziksel aktiviteye katılımın arttıkça beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonuçlarına ulaşan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan (Tümekaya Yenmiş, 2021; Yılmaz ve diğ. 2020) öğretmenler

ile yürütülürken farklı bazı araştırmalar (Dalaman, 2015; Güvendi ve Serin, 2019) ise öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Sonuç olarak; cinsiyet değişkeninin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin görüşleri anlamlı olarak yordadığı ve çoğunlukla erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu, yaş değişkenine ilişkin anlamlı farklar bulan araştırmalar mevcutken derse yönelik görüşlerde yaş değişkeninin tek başına anlamlı farklılık yaratma etkisinin düşük olabileceği ve düzenli spor yapan ve fiziksel aktivite düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar; beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip oldukları ve dersin niteliklerinin artırılması ve sağlıklı yürütülmesine ilişkin farklı etkenlerin göz önüne alınması gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Bu sayede sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlanabilir.

Beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin olarak katılımcıların metaforik algıları, tercihleri ve yaşadıkları sorunlardan hareketle daha etkili bir şekilde yürütülmesi için birtakım önerilerde bulunulması mümkündür. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen tercihler her ne kadar derse girmesi gereken öğretmene yönelik olsa da dersin niteliğinin sadece öğretmenin niteliğine bağlı olmadığı göz önüne alınmalıdır. Ayrıca başta kullanılacak malzeme ve materyaller olmak üzere dersin yürütüleceği alanların hem kullanım amacı hem de güvenlik yönleriyle iyileştirilmesinin gerektiği ve okuldaki fiziksel koşulların beden eğitimi ve oyun dersine hizmet edecek niteliğe kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Beden eğitimi ve oyun dersiyle ilgili mevcut sorunlar göz önüne alındığında hem eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme süreci hem de MEB bünyesindeki hizmetiçi eğitim süreçlerinin daha iyi ve uzun vadeli olarak düzenlenmesi, başta MEB olmak üzere veliler ve okul yöneticileri gibi diğer paydaşların da beden eğitimi ve oyun derslerinin olması gereken düzeye ulaşmasına yönelik daha verimli katkılar sağlamasının derse yönelik sorunları ortadan kaldırma konusunda faydalı olabileceği söylenebilir. Ayrıca derse yönelik önemli sorunlardan birinin fiziksel koşullar ve materyal eksiklikleri olarak tanımlandığı göz önüne alınırsa; okulların fiziksel imkan yeterliklerinin artırılması adına valilikler, kaymakamlıklar, belediyeler, gençlik spor il müdürlükleri, spor kulüpleri vb.

yerel paydaşlar ile sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri başta olmak üzere yerel milli eğitim yöneticilerinin işbirlikleri arttırılmalıdır.

Ayrıca kadın öğretmenler başta olmak üzere, sınıf öğretmenlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarını arttırmaya yönelik yapılacak uygulamaların; öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyeceği, dersi daha etkili yürütölmelerini sağlama yönünde katkı sağlayacağı ve BEODÖP'ün içerdığı bilgileri öğrenmeye yönelik daha istekli olacakları fikirlerini destekleyeceği söylenebilir.

Dersin isminin çok kez değışmiş olması ciddi bir karışıklığa neden olmaktadır. Zaten hem ölkemizde hem de başka birçok ölkede söz konusu derslerin önemsenmediği veya etkili şekilde yürütölmediği açıkça göz önünde iken daha dersin isminin tam olarak söylenemiyor veya bilinmiyor olması bu olumsuz durumu tetikleyerek pekiştirmektedir. Dersin isminin kalıcı ve kapsayıcı bir isimle netleştirilmesi gerekmektedir. BEODÖP, her ne kadar içeriği ve amaçları göz önüne alındığında fiziksel hareketi geliştirmek hedefi taşısa da dersin serbest etkinlik ya da oyun saati gibi algılanmasının önüne geçmek için bu ders *fiziksel hareket* veya *fiziksel etkinlik* gibi isimlerle kalıcı olarak programlarda yer almalı ve anlam karışıklığının önüne geçilmelidir.

Bu araştırma nicel yöntemeye dayalı bir araştırmadır. Konuyla ilgili derinlemesine bilgiler elde ederek yorumlamak bu yönüyle elbette mümkün değildir. Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik hem sınıf öğretmenleri hem de ilkokul öğrencileri ile yürütölecek nitel araştırmalar, söz konusu durumlarla ilgili derinlemesine yorumlama imkânı vereceği için alana önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca eğitim sürecinin paydaşları olması yönleriyle okul yöneticileri veya veliler ile çeşitli araştırmalar yürütölebilir. Dersin fiziksel koşulları alan yazındaki birçok araştırmada en temel sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler göz önüne alındığında derste kullanılacak materyallerin sağlanması kolaylaştırılması ve derslerin yürütöleceği mekanların var olan durumunun ortaya koyulması ve şartların iyileştirilmesine yönelik araştırmalar yürütölebilir. Ayrıca beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılabilecek birçok alternatif ölçme ve değerlendirme aracının olduğu göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin gelişimlerine katkı sağlayacak bu yönde araştırmalar yürütölebilir. Ders kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluk durumu ya da ilkokuldaki sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklarına ilişkin durumlar yapılacak araştırmalarla ortaya çıkarılabilir. Bunun dışında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik mevcut yetkinlikleri belirlenebilir. Dersle ilgili etkinlikler içeren uygulamalı araştırmalar ve boyamsal çalışmalar yürütölebilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Ağırtas, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği: fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı (Elazığ il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ahioglu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden Cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Albayrak, H. (2019). *İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve Buna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ali, E., Constantino, K. M., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43), 6808-6811.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Altuntaş, H. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin türk eğitim sistemindeki yeri (Kırıkkale Üniversitesi)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175836>
- Arpacı, M. (2013). Erken Cumhuriyet Türkiye'sinde siyaset, beden ve terbiye (1923-1946). *II. Türkiye Lisanüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı-II*, 189-198.
- Arslan, Y. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe beden eğitimi ders programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Arslan, Y. ve Altay, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programı ve ders uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 63-79.
- Atlı, K. (2017). *Beden eğitimi ve spor derslerinde fiziksel etkinlik kartları uygulamaları ile yürütülen akran eğitimi modeline ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ayan, S. (2007). *İlköğretim I. ve II. kademedede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulama durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydin, F. D. (2011). *Beden eğitimi derslerinin fonksiyonları ve okullardaki konumu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., K., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Baranowski, T., Bar-Or, O., Blair, S., Corbin, C., Dowda, M., Freedson, P., ... & Ward, D. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46(RR-6), 1-36. <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00046823.htm>
- Başaran, M. ve Güçlü, F. (2020). İlkokullarda hangi derslere hangi öğretmenlerin girmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 444-459.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not?. *The Lancet*, 380(9838), 258-271.
- Bayat, S., Kaymak, M. N., ve Balcı, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4917-4930.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Beyhan, N., ve Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişime etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 37-48.
- Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve köy enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VI(3), 145-150.
- Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Blue, G. K. (1950). *A handbook for the organization and administration of a correlated physical education program in the fries avenue elementary school*. Dissertation held by the Author. A Project Presented to the Faculty of the School of Education University of Southern California.
- Boyle-Holmes, T., Grost, L., Russell, L., Laris, B. A., Robin, L., Haller, E., ... & Lee, S. (2010). Promoting elementary physical education: Results of a school-based evaluation study. *Health Education and Behavior*, 37(3), 377-389.
- Boz, M. ve Aytar, A. G. (2012). Okul öncesi çocuklarında temel hareket eğitim programının hareket becerilerine etkisi [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 51-59.

- Bozdemir, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemlere yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. ve Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 221-234.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can-Ceylan, G. (2015). *İlkokul II. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Can, S. ve Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretimde uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 261-273.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Coulter, M. & Ni Chroinin, D. (2011). What is PE? Sport, education and society. *Sport, Education and Society*, 18(6), 825-841.
- Çakır, E. ve Şentürk, H. E. (2019). Beden eğitimi ve oyun dersinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 14(5), 2199-2017.
- Çam Aktaş, B. ve Tunca, N. (2018). Öğretmen metaforu ölçeği: Geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 40-56.
- Çavdar, E., İlhan, E. L. ve Esentürk, O. K. (2018). Obez öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2493-2508.
- Çelik, V. O. ve Bulgu, N. (2010). Geç osmanlı döneminde batılılaşma ekseninde beden eğitimi ve spor. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 137-147.
- Çeliksoy, M. A. ve Çelik, O. V. (2015). Türkiye’de Cumhuriyet sonrası ilköğretim programları içerisinde beden eğitimi ders süresinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 369-391
- Çıldır, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çiçek, R. (2008). *Uşak Karahallı ilçesi ilköğretim okulları birinci kademesinde işlenen beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çivril-Kara, R., Küçük-Kılıç, S. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve Fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(15), 17-46.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 97-128.
- Dağlı, A. (1998). *İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1.Ulusal Sempozyumu, 27-28 Kasım, Başkent Öğretmen Evi, Ankara.
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dalaman, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “beden eğitimi ve oyun öğretimi” dersine yönelik tutumlarının değişik faktörlerce incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 59-71.
- Datar, A., & Sturm, R. (2004). Physical education in elementary school and body mass index: Evidence from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 94(4), 1501-1507.
- Demir, F. (2018). *Türkiye’de Cumhuriyet döneminde ilkokul programları kapsamında yetiştirilmek istenen insan modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2021). *Ebeveynlerin beden eğitimi dersine ve öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Demirhan, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun derslerindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B. Kangagil, M. Hünük, D. Koca, C. ve Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (3. baskı)*. (Çev. Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilek, H. (2016). Cumhuriyet Dönemi’nde Kesintisiz Eğitim: 1924 ilkokul, ortaokul ve lise müfredat programları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 1-15.
- Dinçer, B. B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin “canlı” ve “cansız” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Doğan, E. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doğan, M. (2021). *Beden eğitimi ve oyun dersinde çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education Review*, 17(3), 353-378. <https://doi.org/10.1177/1356336X11416734>
- Dudley, D., & Yüğü, R. (2020). What effect on learning does increasing the proportion of curriculum time allocated to physical education have? a systematic review and meta-analysis. *European Physical Education Review*, 26(1), 85-100.
- Dwyer, T., Coonan, W. E., Leitch, D. R., Hetzel, B. S., & Baghurst, R. A. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia, *International Journal of Epidemiology*, 12(3), 308-313. <https://doi.org/10.1093/ije/12.3.308>
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program, *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/22/1/article-p69.xml>
- Erhan, S. E. Ve Tamer, K. (2009). Doğu anadolu bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 57-66.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Erözeren, H. (2019). *İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğu ve eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertan, A. (2013). *İlkokul birinci sınıflarda oyun ve fiziksel etkinlikler dersi kazanımlarının amaca ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Garcia-Hermoso, A., Alonso-Martinez, A. M., Ramirez-Velez, R., Perez-Sousa, M. A., Ramirez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2020). Association of physical education with improvement of health-related physical fitness outcomes and fundamental motor skills among youths: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatr.* 174(6), 1-11.
- Gaspar, V., Gil Arias, A., Del Villar, F., Praxedes, A., & Moreno, A. (2021). How TGfU influence on students' motivational outcomes in physical education? A study in elementary school context. *International Journal of Environmental Research and*

Public Health, 18(10), 5407, 1-14. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5407/htm>.

- Gay, L. R. (1996). *Educational research*. Florida: Prentice Hall.
- Gelbal, S. (1994). *p madde güçlük indeksi ile rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Genç, M. (2021). *Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gençer, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2014). Durgun elektrik konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Gökdemir, D. (2017). *İlkokullarda beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 224-259.
- Grasten, A. (2017). School-based physical activity interventions for children and youth: Keys for success. *Journal of Sport and Health Science*, 6, 290-291.
- Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IX(2), 57-64.
- Günay, N. (2013). Atatürk döneminde Türkiye’de beden eğitiminin gelişimi ve gazi beden terbiyesi bölümü. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(85), 73-99.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi (4. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Güvendi, B. ve Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1922-1933.
- Halk Sağlığı Uzmanları Derneği (2014). Türkiye Sağlık Raporu.
- Hardy, C. A., & Mawer, M. (1999). *Learning and teaching in physical education*. London: Falmer Press.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers’ perceptions of physical education, *Professional Development in Education*, 37(2), 291-305.
- 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.

<https://link.gale.com/apps/doc/A140997409/AONE?u=anon~b8b6728d&sid=googleScholar&xid=ef923f70>

- Haryanto, J., Bakhtiar, S., & Damrah, D. (2021). The performance of elementary school physical education teacher base on principle assessment. *Journal of Educational and Learning Studies*, 4(2), 200-204.
- Hayes, D. (2017). The Love Of Sport: An investigation into the perceptions and experiences of physical education amongst primary school pupils, *Research Papers in Education*, 32(4), 518-534. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1318807>
- Hazar, Z. ve Tekkurşun Demir, G. (2018). Sınıf Öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *International Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215.
- Hekim, M. (2016). Çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimi üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 66-71.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- İnal, N. A. (2009). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- İrez, S. G. (2012). *Fiziksel etkinlik kartları uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerindeki fiziksel aktivite düzeyleri ders içerikleri ve öğretmen davranışları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşgüzar, S. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde karşılaştıkları problemlerin araştırılması (Afyonkarahisar il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Jones, L., & Green, K. (2017). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders. *Sport, Education And Society*, 22(6), 759-771.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167-193.
- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (7. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalemoğlu, Y. (2011). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kangalgil, M. (1999). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri (Sivas örneği)*. Yayımlanmış Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kara, İ. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen. (Ed.), *İçinde Bilimsel araştırma yöntemleri (3. baskı)*. (s.57-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M., Sarıtaş, N., Köroğlu, Y., Özkatar Kaya, E. ve Sucan, S. (2018). Farklı öğretmenlerden beden eğitimi dersi alan çocukların bazı motorik özelliklerinin karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-107.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Kılıç, M. (2014). *İlkokul beden eğitimi ve spor dersi programının sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kim, Y., & Lee, O (2021). Autoethnography of a novice teacher's assessment literacy in elementary physical education. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1), 1-14.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Koç, M. C. (2017). *İlkokul çağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Koç, U. (2020). Üniversite öğrencilerinin beden eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-20.
- Koçak, N., Turan, E. B. ve Şahan, H. (2018). Erken Cumhuriyet dönemi beden terbiyesi, spor ve militarizm. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 925-931.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., ... & Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 340. <https://www.bmj.com/content/bmj/340/bmj.c785.full.pdf>
- Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J. , Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of teacher training in school-based physical education interventions to improve fundamental movement skills and/or physical activity: A systematic review. *Sports*

- Medicine*, 47, 135-161. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-016-0561-6>
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2017) Effectiveness of physical education to promote motor competence in primary school children, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 589-602. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2017.1341474?needAccess=true>
- Lucertini, F., Spazzafumo, L., De Lillo, F., Centonze, D., Valentini, M., & Federici, A. (2013) Effectiveness of professionally-guided physical education on fitness outcomes of primary school children, *European Journal of Sport Science*, 13(5), 582-590.
- Malcev, M., & Popeska, B. (2017). Primary school physical education in Republic of Macedonia - condition and challenges. *Physical Education in Primary School: Researches - Best Practices - Situation*. Pensa Multimedia in cooperation with University of Foggia, Italy.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2009). School Physical Education: The Pill Not Taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(3), 219-225. <https://doi.org/10.1177/1559827609331562>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Conway, T. L., Marshall, S. J., & Rosengard, P. (2010). Evaluation of a two-year middle-school physical education intervention: M-SPAN. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(8), 1382-1388.
- Mcveagh, H., Smith, M., & Randall, V. (2022). ‘It’s like it doesn’t really matter’: Are teachers accountable and equipped for teaching primary physical education?, *Education 3-13*, 50(2), 225-237.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, B., & Huberman, M. (2015). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective, *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108. DOI: 10.3200/JOER.101.2.99-112
- Morton, K. L., Atkin, A. J., Corder, K., Suhrcke, M., & Van Sluijs E. M. F. (2016). The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: A mixed-studies systematic review. *Obesity Reviews*, 17, 142-158.

- Namlı, A., Temel, C. ve Güllü, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 479-496.
- Ni Chroinin, D., & O'Brien, N. (2019). Primary school teachers' experiences of external providers in Ireland: Learning lessons from physical education, *Irish Educational Studies*, 38(3), 327-341.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2021). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Onur B. ve Güney N. (2004). Türkiye’de çocuk oyunları: Derlemeler. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Önal, A. (2019). *Beden eğitimi ve sınıf öğretmeni tarafından işlenen oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrencilerin bazı motorik antropometrik ve değer gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Özcan, G. ve Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.
- Özçakır, S. (2015). 100 yıl öncesinde Türkiye’de beden eğitimi öğretimi ve günümüzdeki yansımaları. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 18-25.
- Özçakır, S., ve Yıldırım, İ. (2016). II. meşrutiyet dönemi beden eğitiminde çağdaş dönüşümler (1908-1918). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 15-29.
- Özkan Navdar, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretim süreciyle ilgili görüşleri (Rize ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni (2. baskı)*. Ankara: Bağırhan Yayın Evi.
- Özsoy, O. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Amasya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. ve Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri . *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Pekgöz Çeviker, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Penney, D., & Jess, M. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9(2), 269-287.
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077.

- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Rudd, J. R., Woods, C., Correia, V., Seifert, L., & Davids, K. (2021). An ecological dynamics conceptualisation of physical 'education': Where we have been and where we could go next. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 293-306.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sacchetti, R., Ceciliani, A., Garulli, A., Dallolio, L., Beltrami, P., & Leoni, E. (2013). Effects of a 2-year school-based intervention of enhanced physical education in the primary school. *Journal of School Health*, 83, 639-646.
- Sağır, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sağlık Bakanlığı, Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye'de okul çağı çocuklarında (6-10 yaş grubu) büyümenin izlenmesi (TOCBI) projesi* Araştırma Raporu. Ankara: Kuban Yayıncılık.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, play and active recreation for kids. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Salvy, S. J., Roemmich, J. N., Bowker, J. C., Romero, N. D., Stadler, P. J., & Epstein, L. H. (2009). Effect of Peers and Friends on Youth Physical Activity and Motivation to be Physically Active. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(2), 217-225.
- Sandıkçı, B. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sel, R. (1984) *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. İstanbul: Yapa Yayınları
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 7(81). <http://www.nuraysenemoglu.com/?Syf=5&Id=104660>
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). *Çocuk oyunları. Okul öncesi dönemde oyun*. İzmir: Mey Yayınları.

- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: Çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 187-197.
- Shropshire, J., Carroll, B., & Yim, S. (1997). *Primary school children's attitudes to physical education: Gender differences*. *European Journal of Physical Education*, 2(1), 23-38.
- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48(3), 266-274. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484196>
- Sollerhed, A. C., & Ejlerthsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical Education in primary school: Findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18(1), 102-107.
- Solmaz, A. (2006). *Milli eğitim bünyesindeki okullarda beden eğitimi derslerinin işlevsel durumu*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Soyer, F. (2004). Osmanlı Devleti'nde 1839 1908 tanzimat dönemi beden eğitimi ve spor alanındaki kurumsal yapılanmalar ve okul programlarındaki yeri konusunda bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-225.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suherman, A. (2018). The implementation of character education values in integrated physical education subject in elementary school. *SHS Web of Conferences*, 42.
- Sulubulut, M. (2014). *Eğitim alanında türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar (1923-1960)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Svendsen, A. M. (2014). Get moving! A comparison of ideas about body, health and physical activity in materials produced for health education in the Danish primary school. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1014-1033.
- Şahin, M. G. ve Boztunç-Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Hüner Şencan.
- Şentürk, U., Yılmaz, A. ve Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Şirinkan, A. (2008). *İlköğretim beden eğitimi ve spor öğretim programı ve öğretim sürecinin ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taran, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılıcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- Tekkurşun Demir, G., Cicioğlu, H. İ., İlhan, E. L. ve Arslan, Ö. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutumları. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimleri Dergisi*, 3(4), 120-128.
- Tekkurşun Demir, G. ve Hazar, Z. (2018, Nisan). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Tam Metin Kitabı*, Nevşehir.
- Tel, M., Bozkurt, E. ve Celayir, İ. (2016). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri. *Sport Sciences*, 11(3), 1-10.
- Temel, A. (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Tokat, S. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Truelove, S., Bruijns, B. A., Johnson, A. M., Burke, S. M., & Tucker, P. (2021). Factors that influence Canadian generalist and physical education specialist elementary school teachers' practices in physical education: A qualitative study. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 44(1), 202-231. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4425>
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 22-39.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tümkiye Yenmiş, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Türk Dil Kurumu. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Türkiye Halk Sağlık Kurumu. (2014). *Türkiye fiziksel aktivite rehberi (2. basım)*. Ankara: Kuban Yayıncılık.
- Türkmen, M. (2015). Kuruluş döneminde Cumhuriyetin milli eğitim ve beden eğitimi politikaları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Türkoğlu, A. (2002). Çağdaş eğitim sistemleri. A. Türkoğlu (Ed.), *İçinde Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.211-232). Mikro Basın Yayın Dağıtım, Ankara.
- Usluoğlu, Z. (2014). *Fiziksel etkinlik kartlarına ilişkin görüşler ve kartların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ulu, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretimi sırasındaki güven seviyelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, N., Yazıcı, T. ve Hürmeriç Altunsöz, I. (2019). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretimindeki güven seviyelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 30(3), 121-132.
- Uzun, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33.
- Van Beurden, E., Barnett, L. M., Zask, A., Dietrich, U. C., Brooks, L. O. & Beard, J. (2003). Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? "Move it groove it"-A collaborative health promotion intervention. *Preventive Medicine*, 36(4), 493-501.
- Verstraete, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2007). A comprehensive physical activity promotion programme at elementary school: the effects on physical activity, physical fitness and psychosocial correlates of physical activity. *Public Health Nutrition*, 10(5), 477-484.
- Wahl-Alexander, Z., & Ressler, J. D. (2020). Recalibrating physical education in an era of physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(7), 3-5.
- Wang, L., & Zhou, Y. (2021). A systematic review of correlates of the moderate-to-vigorous physical activity of students in elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 1-16. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/aop/article-10.1123-jtpe.2020-0197/article-10.1123-jtpe.2020-0197.xml>
- Wikipedia <https://tr.wikisource.org> sayfasından erişilmiştir.
- Wong, L. S., Gibson, A. M., Farooq, A., & Reilly, J. J. (2021). Interventions to increase moderate-to-vigorous physical activity in elementary school physical education lessons: Systematic review. *The Journal of School Health*, 91(10), 836-845. <https://doi.org/10.1111/josh.13070>

- World Health Organization (2005). *Preventing chronic diseases: A vital investment*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43314/9241563001_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wright, L. J. M. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 149-163.
- Yağız, E. (2007). *Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yarar, B. (2014). Osmanlı'dan cumhuriyete geçiş süreci ve erken cumhuriyet dönemi türkiyesi'nde modern sporun kuruluşu. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 301-317.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-75.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yaylacı, F. B. (2012). İlköğretim okullarında “Nasıl bir beden eğitimi dersi istiyorum?”. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 194-210.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2020). *Türkiye'ye cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor alanında gelen yabancı uzmanların istihdamı, çalışmaları ve etkileri (1923-1973)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, U. (2018). *Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve fiziksel aktivite engellerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yılmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin uygulanmasında yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Yılmaz, N., Akgün, G. ve Öztürk, M. (2020). Sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ve fiziksel etkinlikler dersi tutumları ve öğretmen öz yeterlik inançlarının araştırılması. *Research in Sports Science*, 10(1), 7-14.
- Yoncalık, O. (2006). *İlköğretim II. kademe I. sınıf beden eğitimi derslerinde eşli çalışma stili uygulamalarının öğrenci tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

EKLER

Ek 1. Katılımcılara Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Beden Eğitimi ve Oyun dersi kapsamında karşılaştığınız sorunları açığa çıkarmak amacıyla yürüttüğüm bilimsel çalışma için sizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz tüm bilgiler bilimsel amaç çerçevesinde ve etik kurallara uygun olarak kullanılacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Elinizde bulunan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinize aittir. İkinci bölüm ise konuya ilişkin görüşlerinizi saptama amacı taşımaktadır. Sonuçların güvenilirliği vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır. Sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Serkan AYTEKİN

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:
 - ☐ Kadın
 - ☐ Erkek
2. Yaşınız: (Lütfen yazınız:.....)
3. Öğrenim durumunuz:
 - ☐ Ön lisans
 - ☐ Lisans
 - ☐ Yüksek lisans
 - ☐ Doktora
4. Mesleki kıdem yılınız: (Lütfen yazınız:.....)
5. Bu yıl görev yaptığınız sınıf düzeyi:
 - ☐ 1.sınıf
 - ☐ 2.sınıf
 - ☐ 3.sınıf
 - ☐ 4.sınıf
6. Sınıf mevcudunuz: (Lütfen yazınız:.....)
7. Düzenli olarak spor yaptığınızı düşünüyor musunuz?
 - ☐ Evet
 - ☐ Hayır
8. Görev yaptığınız ilkokulun yerleşim yeri:
 - ☐ Köy
 - ☐ İlçe
 - ☐ İl merkezi

9. Görev yaptığınız okulda spor salonu var mı?
☐ Evet
☐ Hayır
10. Görev yaptığınız okulda spor ekipmanları (kale, pota, file vb.) mevcut mu?
☐ Evet
☐ Hayır
11. On birinci soruya cevabınız evet ise; bu spor ekipmanları (kale, pota, file vb.) ilkokul öğrencilerinin fiziki özelliklerine uygun mudur?
☐ Evet
☐ Hayır
12. Görev yaptığınız sınıf düzeyi için Beden Eğitimi ve Oyun dersinin haftalık ders saati;
☐ Azaltılmalıdır.
☐ Yeterlidir.
☐ Arttırılmalıdır.

Ek 2. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Metaforik Algı Formu

Lütfen aşağıdaki boşlukları uygun gördüğünüz şekilde doldurunuz.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi.....gibidir/’ya
benzer. Çünkü.....
.....”

Ek 3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Kimlerin Yürütmesi Gerektiğine İlişkin Tercih Formu

Lütfen aşağıda yer alan soruya ilişkin düşüncenizi ilgili kutucuğun içini işaretleyerek belirtiniz ve aşağısındaki ifadeyi yanıtlayınız.

Bence ilkokullarda BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN dersini;

☐ Sınıf öğretmeni yürütmelidir.

☐ Branş öğretmeni yürütmelidir.

Lütfen yapmış olduğunuz seçiminize dayanak oluşturan nedenleri, deneyimlerinizden hareketle ayrıntılı olarak yazınız.

Ek 4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Sorun Ölçeği (BEODSÖ)

II. BÖLÜM: Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüş Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Lütfen aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN dersini temele aldığınızda bu maddeye ilişkin katılım düzeyinize karşılık gelen kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.						
Dersin Tasarımı ve Uygulanması Öğrenme Ortamı ve Araçları Öğretmen Yetkinlikleri						
1	Dersin öğretim programını etkili şekilde uygulayabilecek yeterlikteyim.					
2	Dersi yürüttüğüm alanda zeminin fiziki durumu uygun değil.					
3	Dersi günlük hayatla ilişkilendirmeye özen gösteririm.					
4	Öğrencilere spor ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilirim.					
5	Okul yönetimi, gerekli olan ders materyallerini temin eder.					
6	Dersi diğer derslerle ilişkilendiririm.					
7	Bu ders için gerekli iletişim becerisine sahibim.					
8	Derse ilişkin materyal eksikliği yaşarım.					
9	Öğrencilerin, öğretim programının psikomotor hedeflerine ulaşmasını sağlarım.					
10	Dersi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlarım.					
11	Okulun fiziksel koşulları, bu dersi sağlık sorunu veya fiziksel engeli olan öğrencilerle yürütmeme elverişlidir.					
12	Ders kazanımlarına uygun eğitsel oyunlar tasarlayabilirim.					
13	Özel gereksinimi ya da sağlık sorunu olan öğrenciler için, ders etkinlikleri tasarlarım.					
14	Dersin hedeflerine uygun öğretim materyallerini etkili şekilde kullanabilirim.					
15	Dersi yürüttüğüm alan güvenli değil.					
16	Derste, aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabilirim.					

Ek 5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı

Bu bölümde verilen bilgiler Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programından (MEB, 2018) alınarak aktarılmıştır.

Diğer öğretim programlarında olduğu gibi BEODÖP da girişinde programın özel amaçlarından önce millî eğitim bakanlığı öğretim programları, öğretim programlarının amaçları, öğretim programlarının perspektifi, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları başlıkları açıklanmış ve sonrasında BEODÖP özel amaçları, BEODÖP alana özgü becerileri. BEODÖP ün

uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, be BEODÖP yapısı ve son olarak ilkokuldaki her sınıf düzeyinde kazanım ve açıklamaları anlatılmıştır. Çalışma kapsamında programın özel amaçları ve sonraki başlıklara aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2018).

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Özel Amaçları

Beden Eğitimi ve Oyun dersinin amacı, öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile hayatları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte bunlarla ilişkili hayat becerilerini ve değerleri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarını sağlamaktır.

Beden Eğitimi ve Oyun dersini alarak ilkokuldan mezun olan öğrencilerin, ders amacı doğrultusunda aşağıdaki amaçlara ulaşmaları beklenmektedir:

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve öz güvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular.
5. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır.
6. Beden Eğitimi ve Oyun dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır:
 - a. Kültürümüze ve başka kültürlere ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular.
 - b. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır.
7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Beden Eğitimi Ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın Alana Özgü Becerileri

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler aşağıda sunulmuştur:

- Dayanıklılık
- Çabukluk
- Esneklik
- Hareketlilik
- Koordinasyon
- Kuvvet
- Ritim

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı uygulamasında öğretmenler aşağıda belirtilen hususları dikkate almalıdırlar:

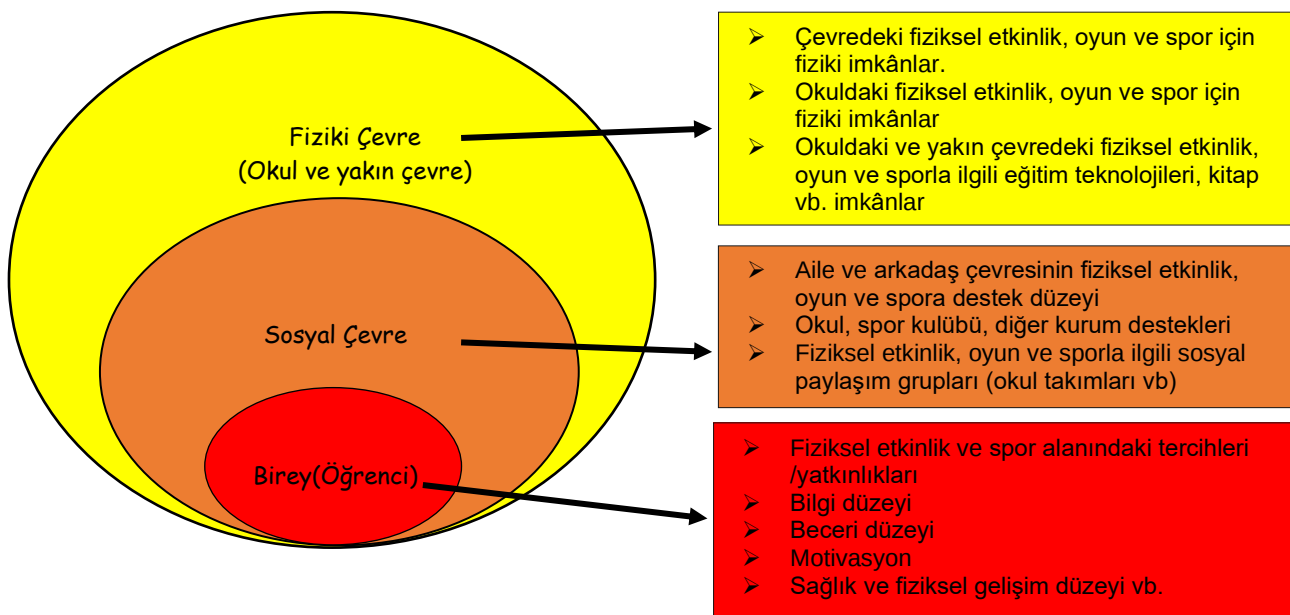
1. Beden Eğitimi ve Oyun dersinin temel ilkeleri, öğrencilerin oyun ve fiziki etkinliklerle ilgili gelişim özellikleri dikkate alınarak okula özgü uyarlamalar yapılır.
2. Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir.
3. Paydaş rol ve sorumlulukları, yapılabilecek iş birlikleri dikkate alınır.
4. Beden Eğitimi ve Oyun dersinin dayandığı temel ilkeler çerçevesinde tüm öğrenme-öğretme süreci yönlendirilmelidir. Bu ilkeler aşağıda sunulmuştur:

- Beden Eğitimi ve Oyun dersi oyun yoluyla öğrenme temellidir.
- Öğrencilerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır.
- Öğrenci merkezli ortamlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına imkân verir.
- Süreç ağırlıklıdır.
- Gelişimsel ve sarmal bir yapıdadır.
- Esnek bir yapıdadır.
- Temalar/konular istenilen kazanımlara ulaşmada sadece bir araçtır.
- Öğrencilerin eğitiminde çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir.
- Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grupla çalışmalar (etkinlikler) dengeli bir şekilde sunulur.

- Yenilikçi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ön plandadır.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Centilmence oyun ve mücadele anlayışı geliştirme önemsenmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanınmış, kendi özgürlüğünü katmasına fırsatlar sunulmuştur.
- Tüm öğrencilerin katılımı önemlidir.
- Çevreye ve doğaya duyarlılık önemlidir.
- Eğlenceyle öğrenme ortamı sunar.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırır.

5. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı kazanımlarının hazırlanmasında temel yol göstericidir. Öğrencilerde, bireysel farklılıklardan dolayı bir önceki veya bir sonraki sınıf düzeyindeki gelişim özelliklerinin görülebileceği unutulmamalı, bu özellikler bir bütünlük içerisinde değerlendirilmelidir.

6. Bu program'daki çıktılara ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdırlar. Örneğin öğretmenler etkinlik seçimi ve uygulamalarında okul çevresinin sosyal, kültürel durumu, veli beklentileri ve hassasiyetleri dikkate alınarak modern danslar yerine halk danslarına yer verebilirler. Bu amaçla eğitim öğretim yılı başında öğretmenlerin derse ilişkin her bir boyutu gözden geçirerek düzenlemeler yapmaları önerilir.



Şekil 1. Okula özgü düzenlemelerde incelenmesi gereken temel unsurlar

7. Öğretmenler öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları için en uygun model, strateji ve yöntemleri/stilleri kullanmalıdırlar. Sadece geleneksel öğreten merkezli öğretime dayanan yaklaşımların kullanımı, bu Öğretim Programı'nın çıktılarına ulaşmak için yeterli olmayacaktır. Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarından mutlaka yararlanılmalıdır.

8. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın genel çıktılarına ulaşmak için diğer derslerle ve hayatla ilişkilendirme yapılması önemlidir. Öğretmenler Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nı uygularken ilkokulda yer alan Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Müzik derslerindeki konularla ilişkilendirme yapmalıdır.

Bu Öğretim Program'ındaki öğrenme çıktılarına ve kazanımlara ulaşmak için öğrenci deneyimlerinin hayatla ilişkilendirilmesi gerekir. Öğrenciler, dersteki çalışmalarını ders dışındaki zamanlarında uygun fiziksel etkinliklere ve sporlara katılarak pekiştirmelidirler. Bu sebeple öğrencilerin kendi yaşantı çevrelerindeki fiziksel etkinlik ve spor imkânlarını tanımaları, bunları etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğretmenler, rehber ve destekleyici olmalıdır.

9. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı hedeflerine ulaşabilmek için kişisel (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri, antrenörler vb.) ve kurumsal paydaşların (okul, il spor müdürlükleri, spor federasyonları, kulüpler, belediyeler, il sağlık müdürlükleri vb.) iş birliği içinde olması önemlidir. Bu iş birliğinin sağlanmasında, okul yönetimi ile sınıf öğretmenleri yönlendirici olmalıdırlar. Okulun, özellikle kurumlarla/spor kulüpleri ile bir iş birliği planı olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği okullarda kurulan iş sağlığı ve güvenliği kurulları ile iş birliği yapmalıdırlar.

10. Veliler sürecin niteliği, bu niteliği artıracak yol ve yöntemler konusunda bilgilendirilmelidirler. Onlardan, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı hedefleri doğrultusunda çocuklarının düzenli olarak fiziksel etkinlik yapacağı fırsatlar oluşturmaları istenmelidir. Bunun önemi açıklanmalıdır. Öğrencilerin okul içinde, dışında katılacakları fiziksel etkinlik ve sporlarda antrenörler ve liderler, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğrenciler için katılımı, eğlenmeyi, sağlık ve zindelik yararı elde etmeyi destekleyen programlar sunmalıdırlar.

11. Öğrencilerin özel gereksinimleri olduğu durumlarda, ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Özel gereksinimler; öğrenme güçlüğü çekme, sağlık sorunu,

çeşitli engellilikler vb. sebeplerden olabileceği gibi özel niteliklere sahip olma, öğrenme hedeflerine önceden/akranlarından daha erken ulaşmış olma gibi nedenlerden de doğabilir.

Öğretmenler öğrencilerin özel gereksinimlerini belirledikten sonra gerekiyorsa ilgili kişi ve kuruluşlardan da yardım alarak bu öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun dersi uygulamalarına katılmalarını sağlamalıdır. Sağlık sorunu olanlar için veliler ve aile hekimleriyle iş birliği yaparak öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun, sağlıklarını destekleyecek yöntemler, araç ve gereçlerle derse katılımlarının sağlanması buna örnek verilebilir.

12. Bu Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşması için, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olması amacıyla hazırlanan “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)” kullanılmalıdır.

FEK sarı ve mor kart gruplarından oluşmaktadır. Sarı kart grubunda “Öğretmen Kartı”, “Temel Hareket Becerileri Kartları”, “Temel Hareket Kavramları Kartı”, “Birleştirilmiş Hareket Kartları”, “Sağlık Anlayışı Kartları”, “Spor Engel Tanımaz Kartı” ve “Fiziksel Etkinlik ve Beslenme Piramidi Kartı” vardır. Mor kart grubunda ise “Öğretmen Kartları”, “File ve Raket Oyunları”, “Hücum Oyunları”, “Vurma ve Yakalama Oyunları”, “Etkin Katılım”, “Sağlık Anlayışı” ve “Spor Engel Tanımaz” kartları vardır. Bu Öğretim Programı'nın kazanım açıklamalarında ilgili FEK'lere yönlendirmeler yapılmıştır.

Bunun yanında öğretmenler, derslerinde ele aldıkları kazanım ve konuya uygun olarak “Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı” ve çeşitli kaynak kitaplardan da yararlanmalıdırlar. Bu kaynakların seçiminde ve kullanımında, 1-4. Sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğuna önem verilmelidir. Ayrıca ders amaçlarına uygun oyun ve fiziki etkinliklerle ilgili dergi, gazete vb. kaynaklardan da yeri geldiğinde yararlanılmalıdır.

Eğitimde video, video kamera, projeksiyon cihazı, fotoğraf makinesi, bilgisayar ve adimsayar gibi teknolojilerden yararlanılmalıdır. İnternet kaynakları, öğretmen tarafından incelenerek uygun olanlar öğrencilerin kullanımı için önerilebilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi, Türkiye Milli Paralimpik Komitesi, TÜBİTAK gibi kurumların İnternet sitelerindeki bilgilerin kullanımına önem verilmelidir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

Beden Eğitimi ve Oyun dersi, ilkokul 1-4. sınıflarda okuyan öğrencilerin oyun oynamalarına, fiziki etkinliklere katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel,

duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içerir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin yaş düzeyi, hazırbulunuşlukları, ilgileri, beklentileri, yöresel özellikler gibi etkenlerin dikkate alınması öngörülür. Ders, öğrencilerin yaşına ve fiziksel özelliklerine uygun olarak etkinliklere katılacağı ve oyun oynayacağı şekilde planlanır.

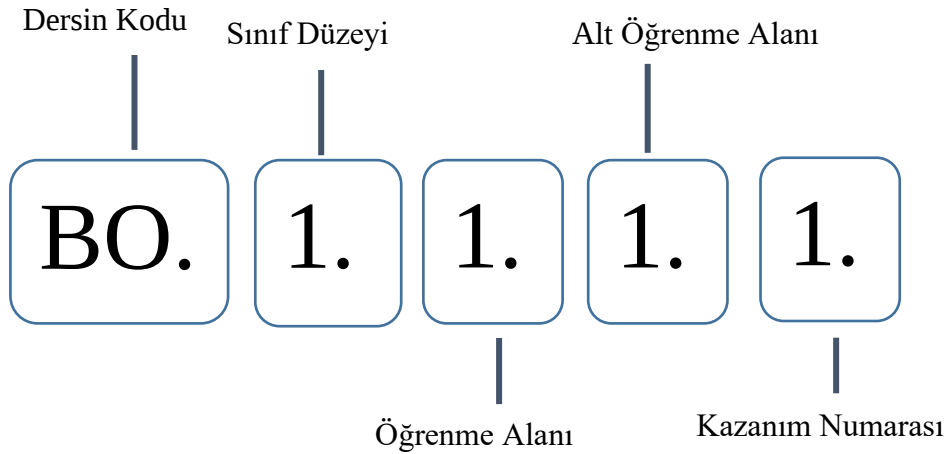
Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Oyun dersi, ilkokul 1-4. sınıflar düzeyindeki öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve eğitim öncelikleri göz önüne alınarak “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlanmıştır. İki öğrenme alanını dokuz adet öğrenme çıktısı desteklemektedir. Sarmal bir yapıda olan sınıf düzeylerine özgü kazanımlar, program çıktılarından yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Program’ın yapısındaki önemli unsurlardan birisi Program amaçlarına ulaşmada öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olması beklenen “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)”dır. Ders kazanımları ile ilişkilendirilen Fiziksel Etkinlik Kartları, oyunlaştırılmış hareket becerileri ve oyunları görsel destekli olarak sunmaktadır.

Program amaç ve çıktılarından yola çıkılarak sınıf düzeylerine göre belirlenmiş kazanımlar ve sınıf düzeyine göre öğrenme alanı/alt öğrenme alanı/kazanım dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Hareket Yetkinliği	Hareket becerileri	5	9	8	5
	Hareket kavramları ve ilkeleri	4	3	1	3
	Hareket stratejileri ve taktikleri	2	1	2	2
2. Aktif ve Sağlıklı Hayat	Düzenli fiziksel etkinlik	2	2	2	2
	Fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri	8	10	13	9
	Kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz	3	3	3	4
Toplam		24	28	29	25

Tablo 1. Öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre kazanım dağılımları



1. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

1.1. HAREKET YETKİNLİĞİ ÖĞRENME ALANI

1.1.1. Hareket Becerileri

BO.1.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini yapar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 1, 2, 3, 4, 6, 7 ve 8. kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

BO.1.1.1.2. Dengeleme hareketlerini yapar.

“Dengeleme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 9-17 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

BO.1.1.1.3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

“Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler” FEK’lerindeki (sarı 18-19-20-21 ve 25. kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

BO.1.1.1.4. İki ve daha fazla hareket becerisini içeren basit kurallı oyunlar oynar.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK’lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.1.1.5. Ritim ve müzik eşliğinde hareket eder.

“Adımlar” ve “Yer Değiştirmeler - Dönüşler” FEK’lerindeki (mor 1-2. kartlar) etkinlikler kullanılabileceği gibi geleneksel halk danslarına da yer verilebilir.

1.1.2. Hareket Kavramları ve İlkeleri

BO.1.1.2.1. Vücut bölümlerinin hareketlerini tanımlar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” (sarı 1-8 arasındaki kartlar) ve “Dengeleme Hareketleri” (sarı, 9-17 arasındaki kartlar) FEK’lerindeki etkinliklerden yararlanılabilir.

BO.1.1.2.2. Kişisel ve genel alanını fark eder.

“Yer Değiştirme Hareketleri” (sarı 1-8 arasındaki kartlar) ve “Dengeleme Hareketleri” (sarı, 9-17 arasındaki kartlar) FEK’lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

BO.1.1.2.3. Verilen bir dizi hareketi, temel hareket beceri gruplarından uygun olanla ilişkilendirir.

“Yer Değiştirme”, “Dengeleme” ve “Nesne Kontrolü Gerektiren” hareketlerle ilgili tüm FEK’lerden (sarı kartlar) yararlanılmalıdır.

BO.1.1.2.4. Oyunu belirlenen kurallara göre oynar.

“Birleştirilmiş Hareketler” (sarı 27-33. kartlar) grubundaki basit kurallı oyunlardan yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

1.1.3. Hareket Stratejileri ve Taktikleri

BO.1.1.3.1. Temel hareketleri yaparken dengesini sağlamak için stratejiler geliştirir.

“Yer Değiştirme”, “Dengeleme” ve “Nesne Kontrolü” gerektiren hareketlerle ilgili tüm FEK’lerden (sarı kartlar) yararlanılabilir.

BO.1.1.3.2. Oyunda kullanılan basit stratejileri tanımlar.

“Yer Değiştirme”, “Dengeleme” ve “Nesne Kontrolü Gerektiren” hareketlerle ilgili tüm FEK’lerden (sarı kartlar) yararlanılabilir.

1.2. AKTİF VE SAĞLIKLI HAYAT ÖĞRENME ALANI

1.2.1. Düzenli Fiziksel Etkinlik

BO.1.2.1.1. Oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.

Tüm sarı FEK’lerdeki fiziki etkinlikler ve önceki kazanımlarda önerilen oyunlara düzenli katılımları sağlanmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.1.2. Sınıf dışında oyunlar oynar.

Sınıf dışında (okul bahçesi vb.) gerçekleştirilen tüm etkinliklerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

1.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BO.1.2.2.1. Sağlık ile oyun ve fiziki etkinlikler arasındaki ilişkiyi açıklar.

Tüm sarı FEK’lerdeki “Sağlık Anlayışı” bölümlerinden yararlanılabilir. “Sağlık Anlayışı I ve II” FEK’leri öncelikli olarak kullanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken vücudunda meydana gelen değişiklikleri açıklar.

“Sağlık Anlayışı I ve II” sarı FEK’lerinden yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak ve güvenliği için dikkat etmesi gereken unsurları söyler.

“Sağlık Anlayışı I ve II” sarı FEK’lerinden yararlanılabilir.

BO.1.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı sergiler.

“Beslenme Piramidi” FEK’inden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlıkları sergiler.

Tüm sarı FEK’lerdeki “Sağlık Anlayışı” bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.6. Güvenli alanlarda oynar.

Tüm sarı FEK’lerdeki “Güvenlik” bölümlerinden yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir.

“Biz Bir Takımız”, “Eşini Yönlendir”(mor 2. kart) FEK’lerdeki etkinlikler öncelikli olarak kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel güç ve becerilerin farklı olabileceğini açıklar.

Tüm sarı FEK’lerdeki “Çeşitlendirme” bölümlerinden yararlanılabilir. Ayrıca “Spor Engel Tanımaz” FEK’i kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

1.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz

BO.1.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere katılır.

“Adımlar”, “Yer Değiştirmeler - Dönüşler”, “Grup Dansları” (mor 1-2-3. kartlar) ve “Kültürümü Tanıyorum” (mor 1. kart) FEK’lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.3.2. Kültürümüze ait basit ritimli halk dansları adımlarını yapar.

“Kültürümü Tanıyorum” (mor 1. kart) FEK’lerindeki etkinlikleri kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.1.2.3.3. Geleneksel çocuk oyunlarını oynar.

Geleneksel çocuk oyunlarımızdan yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

2. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

2.1. HAREKET YETKİNLİĞİ ÖĞRENME ALANI

2.1.1. Hareket Becerileri

BO.2.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan bir doğrulukla yapar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Koşma kartı ile (3. kart) başlanarak sıra olmaksızın diğer FEK’lerdeki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılabilir.

BO.2.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Galop- kayma kartı (6.kart) ile uygulamalara başlanıp diğer FEK’lerdeki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılmalıdır.

BO.2.1.1.3. Dengeleme hareketlerini artan bir doğrulukla yapar.

“Dengeleme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 9-17 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Dengeleme hareketleri kart grubundan ağırlık aktarımı (12. kart) ve statik-dinamik (15. kart) denge kartlarıyla uygulanmaya başlanmalı ve diğer FEK’lerdeki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılmalıdır.

BO.2.1.1.4. Dengeleme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar.

“Dengeleme Hareketleri” FEK’lerindeki (sarı 9-17 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Eğilme (9. kart), başlama-durma (14. kart) ve statik-dinamik denge (15. kart) kartlarıyla etkinliklere başlanabilir. Sıra olmadan diğer FEK’lerdeki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.1.1.5. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri artan bir doğrulukla yapar.

“Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 18-26 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Atma-tutma (19. kart) ve yakalama (20. kart) etkinlikleri ile başlanabilir. Diğer FEK'lerden yeri geldiğinde yararlanılmalıdır.

BO.2.1.1.6. Nesne kontrolü gereken hareketleri alan, efor farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar.

“Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 18-26 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Yakalama (20. kart), ayakla vurma (21. kart), raketle vurma (25. kart) etkinliklerine öncelik verilmelidir.

BO.2.1.1.7. İki ve daha fazla hareket becerisini birleştirerek artan doğrulukla uygular.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Kuyruk yakalama/top toplama oyunu (27. kart), hedef oyunları (29. kart) ve atma-vurma oyunlarından (30. kart) öncelikle yararlanılmalıdır.

BO.2.1.1.8. Verilen ritim ve müziğe uygun hareket eder.

“Adımlar”, “Yer Değiştirmeler - Dönüşler” ve “Grup Dansları” FEK'lerindeki (mor 1, 2 ve 3. kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Adımlar kartına (1. kart) öncelikle yer verilmeli ve dans kartlarındaki etkinlikler çeşitli ekipmanlarla yapılmalıdır.

BO.2.1.1.9. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini içeren basit kurallı oyunlar oynar.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 27 ve 33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Kazanım ile ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

2.1.2. Hareket Kavramları ve İlkeleri

BO.2.1.2.1. Temel hareket becerilerini uygularken hareketin tekniğine ait özellikleri söyler.

Tüm sarı FEK'lerin “Öğrenme Anahtarı” bölümlerinden yararlanılmalıdır.

BO.2.1.2.2. Vücut bölümlerinin hareketlerini açıklar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” yürüme (sarı 2. kart) ve yuvarlanma (sarı 7. kart) FEK'lerinden öncelikli olarak yararlanılmalıdır.

BO.2.1.2.3. Efor kavramına göre vücudunun nasıl hareket edeceğini açıklar.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Bayrak yarış oyunları ve hedef oyunları (28-29. kartlar) FEK'leri “efor” kavramının içeriğini yansıtmaktadır.

2.1.3. Hareket Stratejileri ve Taktikleri

BO.2.1.3.1. Oyunda basit stratejileri ve taktikleri kullanır.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK'lerinin (sarı 27-33. kartlar) çeşitlendirme bölümlerinden yararlanılabilir. Kazanım ile ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

2.2. AKTİF VE SAĞLIKLI HAYAT ÖĞRENME ALANI

2.2.1. Düzenli Fiziksel Etkinlik

BO.2.2.1.1. Çevresindeki imkânları kullanarak oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.

Tüm sarı FEK'lerdeki fiziki etkinlikler ve önceki kazanımlarda önerilen oyunlardan yararlanılabilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.1.2. Fiziksel uygunluğu destekleyici oyun ve fiziki etkinliklere katılır.

“Birleştirilmiş Hareketler” (sarı 27-33 arasındaki kartlar) FEK'lerinden yararlanılabilir. Bayrak yarışı oyun-ları, hedef oyunları (28-29. kartlar) FEK'leri fiziksel uygunluğu destekleyen içeriği yansıtmaktadır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

2.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BO.2.2.2.1. Sağlıklı olmak için oyun ve fiziki etkinliklere neden katılması gerektiğini açıklar.

“Sağlık Anlayışı I ve II” sarı FEK'lerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.2. Fiziksel uygunluğu oluşturan kavramları açıklar.

“Fiziksel Etkinlik Piramidi” FEK'inden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinlikler ile fiziksel uygunluk kavramları arasında ilişki kurar.

BO.2.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak için dikkat etmesi gereken unsurları açıklar. “Sağlık Anlayışı I ve II” sarı FEK'lerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken kendisi için güvenlik riski oluşturan unsurları açıklar.

Tüm sarı FEK'lerin “Güvenlik ve Ekipman” bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde güvenlik riski oluşturmeyan davranışlar sergiler.

Tüm sarı FEK'lerin “Güvenlik ve Ekipman” bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.

Tüm sarı FEK'lerdeki fiziki etkinliklerden yararlanılabilir.

BO.2.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir.

Tüm sarı FEK'lerdeki "Çeşitlendirme" bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.

"Etkin Katılım-Açık Alan Oyunları" (mor kart grubu) FEK'lerden yararlanılabilir. "İş Birliği Yapalım" (1. kart) etkinliği öncelikli olarak kullanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir.

Doğada (okul bahçesi vb.) gerçekleştirilen tüm etkinliklerden yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

2.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz

BO.2.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere istekle katılır.

Tüm sarı FEK'lerdeki fiziki etkinlikler ve önceki kazanımlarda önerilen oyunlardan yararlanılabilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.3.2. Kültürümüze ait basit ritimli dans adımlarını yapar.

"Kültürümüzü Tanıyorum" (mor halk dansları 1-3. kartlar) FEK'leri kullanılabilir. "Kafkas Halk Dansı" (1.kart) kartı ile başlanmalıdır. Kol ve bacak koordinasyonu algılama öncelikli olmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.2.2.3.3. Geleneksel çocuk oyunlarını oynar.

"Etkin Katılım-Geleneksel Çocuk Oyunları" (mor) FEK'lerinden yararlanılabilir. "Yedi Kale (Kule)" (1.kart) FEK'i öncelikle uygulanmalıdır.

3. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

3.1. HAREKET YETKİNLİĞİ ÖĞRENME ALANI

3.1.1. Hareket Becerileri

BO.3.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikle yapar.

"Yer Değiştirme Hareketleri" FEK'lerindeki (sarı 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Uygula-mada öncelik koşma (3. kart) ve atlama-sıçrama (4. kart) FEK'lerinde olmalı, daha sonra sıra olmadan diğer kartlardaki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılmalıdır.

BO.3.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar.

“Yer Değiştirme Hareketleri” FEK'lerindeki (sarı 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Vücut far- kındalığı atlama-sıçrama (4. kart) kartı; alan farkındalığı ve ilişkiler için adım al-sek (5. kart) kartı ile baş-lanmalıdır. Sıra olmadan diğer FEK'lerdeki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılmalıdır.

BO.3.1.1.3. Çeşitli nesnelerin üzerinde dengeleme hareketlerini yapar.

“Dengeleme Hareketleri” FEK'lerindeki (sarı 13-16. kartlar) etkinlikler kullanılmalıdır.

BO.3.1.1.4. Dengeleme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar.

“Dengeleme Hareketleri “ FEK'lerindeki (sarı 9-17 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Atlama-kon- ma (13. kart), dönme-salınım (11. kart) FEK'lerine öncelik verilmelidir. Sıra olmadan diğer kartlardaki etkinlikler yeri geldiğinde kullanılabilir.

BO.3.1.1.5. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri geliştirir.

“Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 18-26 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılma-lıdır. Ayakla vurma (21. kart), top sürme (24. kart), raketle vurma (25. kart) FEK'lerine öncelik verilmelidir.

BO.3.1.1.6. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan, efor farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar.

“Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 18-26 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanıla-bilir. Top sürme (24. kart) ve raketle vurma (25. kart) FEK'lerine öncelik verilmelidir.

BO.3.1.1.7. Seçtiği müziğe uygun koreografi oluşturur.

“Adımlar”, “Yer Değiştirmeler - Dönüşler” ve “Grup Dansları” FEK'lerindeki (mor 1-3 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Koreografi oluşturmada yönlendirici olan 3. karta öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.1.1.8. Basit kurallı oyunları artan bir doğrulukla oynar.

“Birleştirilmiş Hareketler” FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Bayrak yarışı oyunları (28. kart), hedef oyunları (29. kart) ve yuvarlama tutma (31. kart) oyunlarına öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3.1.2. Hareket Kavramları ve İlkeleri

BO.3.1.2.1. Oyun ve fiziki etkinliklerde arkadaşının performansını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Tüm sarı FEK'lerin "Öğrenme Anahtarı" ve "Değerlendirme ve İyileştirme" bölümlerinden yararlanılabilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3.1.3. Hareket Stratejileri ve Taktikleri

BO.3.1.3.1. Oyun ve fiziki etkinliklerde kullanılabilecek basit stratejileri ve taktikleri açıklar.

"Birleştirilmiş Hareketler" FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Bayrak yarışı (28. kart) ve atma-vurma (30. kart) oyunlarına öncelik verilmelidir.

BO.3.1.3.2. Oyun ve fiziki etkinliklerde basit stratejileri ve taktikleri uygular.

"Birleştirilmiş Hareketler" FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir. Atma-vurma (30.kart) ve hareketli hedef vurma (33. kart) oyunlarına öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3.2. AKTİF VE SAĞLIKLI HAYAT ÖĞRENME ALANI

3.2.1. Düzenli Fiziksel Etkinlik

BO.3.2.1.1. Seçtiği oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.

Tüm FEK'lerden yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.1.2. Fiziksel uygunluğunu destekleyici oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.

Tüm FEK'lerden yararlanılmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BO.3.2.2.1. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğu geliştiren ilkeleri açıklar.

Tüm sarı FEK'lerin "Sağlık Anlayışı" bölümlerinden ve "Fiziksel Etkinlik Piramidi" kartından yararlanılabilir.

BO.3.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında beslenmenin nasıl olması gerektiğini açıklar.

Sağlıklı beslenme ve obeziteye farkındalık oluşturmak için "Beslenme Piramidi" FEK'inden yararlanılabilir.

BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar.

Tüm sarı FEK'lerin "Sağlık Anlayışı" bölümlerinden yararlanılmalıdır.

BO.3.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde uygun kıyafet kullanmanın önemini açıklar.

Tüm sarı FEK'lerin "Sağlık Anlayışı" bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisi ve arkadaşları için güvenlik riski oluşturan unsurları nedenleriyle açıklar.

Tüm sarı FEK'lerin "Güvenlik ve Ekipman" bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklere katılımda sağlığını koruma davranışları sergiler.

Tüm sarı FEK'lerin "Sağlık Anlayışı" bölümlerinden yararlanılabilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde güvenliği için sorumluluk alır.

Tüm sarı FEK'lerin "Güvenlik ve Ekipman" bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde öz güvenle hareket eder.

Tüm FEK'lerden yararlanılabilir.

BO.3.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara saygı gösterir.

Tüm sarı FEK'lerden yararlanılabilir. Hareketli hedef vurma oyunu (33. kart), atma-tutma (19. kart), yu-varlama (22. kart), raketle vurma (25. kart) ve dönme-salınım (11. kart) kartlarındaki etkinliklere öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.10. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği becerileri geliştirir.

"Etkin Katılım-Açık Alan Oyunları" FEK'lerinden (mor) yararlanılabilir. İş birliği yapalım (1. kart), problemi çözdüm (3. kart) kartlarına öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.11. Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.

Tüm FEK'lerdeki oyunlardan yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.12. Oyunlarda karşılaştığı problemlere çözümler önerir.

"Etkin Katılım-Açık Alan Oyunları" FEK'lerinden (mor) yararlanılabilir. "Problemi Çözdüm" (3. kart) etkinliğine öncelik verilmelidir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.2.13. Aktif ve sağlıklı hayat davranışı geliştirmek için çeşitli teknolojileri kullanır.

Tüm FEK'lerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz

BO.3.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenler için hazırlık yapar.

"Kültürümü Tanıyorum" FEK'lerinden (mor) yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.3.2.3.2. Basit ritimli yöresel halk dansları yapar.

"Kültürümü Tanıyorum" FEK'lerinden (mor 1.2.3. kartlar) yararlanılabilir.

BO.3.2.3.3. Seçtiği geleneksel çocuk oyunlarını arkadaşlarına oynatır.

"Etkin Katılım-Geleneksel Çocuk Oyunları" FEK'lerindeki (mor) etkinlikler kullanılabilir.

"Yedi Kale (Kule)" (1. kart) ve "Ayakkabı Saklamak" (3. kart) etkinliklerine öncelik verilmelidir.

4. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

4.1. HAREKET YETKİNLİĞİ ÖĞRENME ALANI

4.1.1. Hareket Becerileri

BO.4.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar.

"Yer Değiştirme Hareketleri" FEK'lerindeki (sarı 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

BO.4.1.1.2. Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır.

"Dengeleme Hareketleri" (sarı 9-17 arasındaki kartlar) ve "Birleştirilmiş Hareketler" (sarı 27-33 arasındaki kartlar) FEK'lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

BO.4.1.1.3. Oyunlarda nesne kontrolü gerektiren hareketleri etkili kullanır.

"Nesne Kontrolü Hareketleri"(sarı 18-26 arasındaki kartlar) ve "Birleştirilmiş Hareketler" (sarı 27-33 arasındaki kartlar) FEK'lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

BO.4.1.1.4. Özgün, danslar yapar.

"Adımlar", "Yer Değiştirmeler - Dönüşler" ve "Grup Dansları" (mor 1-3 arasındaki kartlar) FEK'lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.1.1.5. Kurallı takım oyunları oynar.

"Birleştirilmiş Hareketler" FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

4.1.2. Hareket Kavramları ve İlkeleri

BO.4.1.2.1. Hareket becerileri ile ilgili kavramları yerinde kullanır.

Tüm FEK'lerden yararlanılabilir.

BO.4.1.2.2. Oynadığı oyunların içindeki hareket becerilerini tanımlar.

Tüm FEK'lerden yararlanılabilir.

BO.4.1.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir.

Tüm FEK'lerin "Öğrenme Anahtarı" bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

4.1.3. Hareket Stratejileri ve Taktikleri

BO.4.1.3.1. Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanarak oyunlar tasarlar.

"Birleştirilmiş Hareketler" FEK'lerindeki (sarı 27-33 arasındaki kartlar) etkinliklerden yararlanılabilir.

BO.4.1.3.2. Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanarak tasarladığı oyunları arkadaşlarıyla oynar.

Tüm FEK'lerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

4.2. AKTİF VE SAĞLIKLI HAYAT ÖĞRENME ALANI

4.2.1. Düzenli Fiziksel Etkinlik

BO.4.2.1.1. Okul dışında oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.

"Etkin Katılım-Açık Alan Oyunları" FEK'lerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.1.2. Fiziksel uygunluğunu geliştirmek için hazırladığı programları uygular.

"BO.4.2.2.1." kazanımında öğrenciler tarafından hazırlanan programlar uygulanmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

4.2.2. Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri

BO.4.2.2.1. Fiziksel uygunluğunu geliştirecek uygun programlar tasarlar.

Öğrencilere fiziksel uygunluklarını geliştirecek orta ve yüksek şiddetli fiziki etkinlik için haftalık etkinlik sıklığı, şiddeti, süresi ve etkinlik tipinin ele alındığı basit programlar hazırlanmalıdır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.2. Sağlığını korumak için günlük ve haftalık beslenme listesi hazırlar.

“Beslenme Piramidi” sarı FEK’inden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklere uygun spor kıyafetiyle katılır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır.

Tüm FEK’lerin “Güvenlik ve Ekipman” bölümlerinden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde zamanını etkili kullanır.

Tüm FEK’lerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde çevreye duyarlılık gösterir.

“Açık Alan Oyunları” (mor 2) FEK’lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.

“Açık Alan Oyunları”, “İş Birliği Yapalım” (mor 1. kart) FEK’lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler.

Tüm FEK’lerden yararlanılabilir.

BO.4.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer.

“Açık Alan Oyunları”, “Yönümüzü Bulalım (Oryantiring)” (mor 2. kart), “Problemi Çözdüm” (mor 3. kart) ve “Uçan Disk” (mor 4. kart) FEK’leri kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

4.2.3. Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz

BO.4.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlerde sorumluluk alır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.3.2. Kültürümüze ve diğer kültürlerle ait halk danslarını yapar.

“Kültürümü Tanıyorum” FEK'lerindeki etkinliklerden yararlanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.3.3. Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını oynar.

“Geleneksel Çocuk Oyunları” (mor) FEK'lerindeki etkinlikler kullanılabilir.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

BO.4.2.3.4. Uluslararası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını araştırır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.



EK 6. Yayın Etiği Kurulu İzni

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/22021/G019

Toplantı Tarihi : 27.10.2021
Toplantı Sayısı : 19
Toplantı Saati : 15:00

KARAR 3- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı 162901402 numaralı öğrencisi Serkan AYTEKİN'in *"İlkokul Programında Yer Alan Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri"* konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
27.10.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

EK 7. MEB İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-38041307
Konu : Anket Uygulama İzni

01/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 25.11.2021 tarihli ve 132623 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Serkan AYTEKİN, "İlkokul Programında Yer Alan Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01/12/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d7a9-373e-3bb5-b64d-c2aa kodu ile teyit edilebilir.

EK 8. Katılım Kabul Formu

Sayın Sınıf Öğretmeni;

Katılacağınız bu çalışma, “İlkokul Programında Yer Alan Beden Eğitimi ve Oyun Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adıyla, Arş. Gör. Serkan AYTEKİN tarafından Aralık 2021 ile Mart 2022 (yaklaşık tarihler) tarihleri arasında yapılacak bir araştırmadır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinin çeşitli yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet ilkokulları

Araştırma Uygulaması: Ölçek geliştirme, geliştirilen ölçek ile derse yönelik sorun belirleme, derse yönelik metaforik algı ve görüş formu”.

“Araştırma, TC Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve ilkokul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımınız tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı rahatsız olursanız soruları cevaplamayı yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımınızı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla.

Araştırmacı: Arş. Gör. Serkan AYTEKİN

İletişim Bilgileri: TEL: _____

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..... / /

İsim-Soyisim İmza

Katılımcı Adı-Soyadı :

Ek 9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
<i>Adı</i>	Serkan
<i>Soyadı</i>	Aytekin
<i>Doğum Yeri ve Tarihi</i>	
<i>Uyruğu</i>	
<i>İletişim Adresi ve E-Mail Adresi</i>	
Eğitim Bilgileri	
<i>İlköğretim</i>	
<i>Ortaöğretim</i>	
<i>Yükseköğretim (Lisans)</i>	
<i>Yükseköğretim (Yüksek Lisans)</i>	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı)
Yabancı Dil Bilgileri	
<i>Yabancı Dil Adı</i>	İngilizce
<i>Sınav Adı</i>	(YDS)
<i>Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl</i>	Mayıs 2013
<i>Alınan Puan</i>	
Mesleki Deneyim	
2013-...	