İÇ KAPAK

ISBN:975-92307-1-2

İÇ KAPAK

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

ONUR KURULU

Oğuz Kağan Köksal / Bursa Valisi

Hikmet Şahin / Büyükşehir Belediye Başkanı

Prof.Dr. Mustafa Yurtkuran / Uludağ Üniversitesi Rektörü

BİLİM KURULU

Prof.Dr.Füsun Öztük Kuter

Prof.Dr.Hasan Kasap

Prof.Dr.Hülya Gökmen

Prof.Dr.Hatiçe Çamlıyer

Prof.Dr.Gıyasettin Demirhan

Prof.Dr.Atilla Erdemli

Prof.Dr.Gazanfer Doğu

Prof.Dr.Yavuz Taşkıran

Prof.Dr.Mustafa F. Acar

Prof.Dr.Fehmi Tuncel

Doç.Dr.Asude Bilgin

Yard.Doç.Dr.Rüçhan Kılıç

Yard.Doç.Dr.Nimet H. Korkmaz

DÜZENLEME KURULU

Prof.Dr.Füsun Öztük Kuter / Başkan

Yard.Doç.Dr.Z.Alpaslan Acar/ Başkan Yardımcısı

Dr.Okan Gültekin / Sempozyum Sekreteri

Dr.Türkan Bulut Yiğitdinç

Dr.Ramiz Arabacı

Dr.Şenay Koparan Şahin

Dr.Murat Kuter

Okt.Günaydın Kırcı

Yalçın İpbüken

EDİTÖR

Okan Gültekin

BASIM YERİ

BURFAŞ Ofset Tesisleri

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

10 Haziran 2005 Cuma

09:00-10:00	**Kayıt**
10:00-10:30	**Açılış**
10:30-11:00	**"Demokrasi ve Barış için Spor "** **Resim,Kompozisyon ve Şiir Yarışması Ödül Töreni**

11:00- 12:00 I. Oturum

Oturum Başkanı **Prof.Dr. Füsun Öztürk Kuter**

11:00-11:30	**Davetli Konuşmacı :**
	Prof.Dr. HASAN KASAP
11:30-12:00	**"*Spor Kültürü Odaklı Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı*"**
	Prof.Dr. CANER AÇIKADA
	" *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinin Gelişimi* "

12:00-13:00 Öğle Arası

13:00- 14:00 II. Oturum

Oturum Başkanı **Prof.Dr. Gıyasettin Demirhan**

13:00-13:15	BEDEN EĞİTİMİ DERSİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİM STİL VE YAKLAŞIMLARININ ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN KULLANIMI **HÜSEYİN ÇAMLIYER, H. FEHMİ MAVİ, E. NİLAY DAŞDAN, HATİCE ÇAMLIYER**
13:15-13:30	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN ZEKA PROFİLLERİ VE UYGULANAN YETENEK GİRİŞ SINAVLARI İLE İLİŞKİSİ **COŞKUN BAYRAK, MEHMET ALİ ÇELİKSOY SEMA ÇELİKSOY**
13:30-13:45	BECERİ ÖĞRENİMİNDE HAYAL ETME VE BİOFEEDBACK KULLANIMI **HAKAN KOLAYİŞ**
13:45-14:00	**Tartışma**

14:00-15:00 III. Oturum

Oturum Başkanı Prof.Dr.Caner Açıkada

14:00-14:15	DERS DIŞI OKUL SPOR ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: Mersin İli Örneği. **ZEKAİ PEHLİVAN**
14:15-14:30	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ İLE İLGİLİ TUTUM VE UYGULAMALARI **ERKAN FARUK ŞİRİN İBRAHİM BOZKURT**
14:30-14:45	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN AMAÇ VE İÇERİĞİNE İLİŞKİN SORUNLAR **MURAT ÖZŞAKER ADNAN ORHUN**
14:45-15:00	**Tartışma**

15:00-15:30 Ara

15:30-16:30 IV. Oturum

Oturum Başkanı Prof.Dr. Hatice Çamlıyer

15:30-15:45	PERGAMON (BERGAMA) MEDENİYETİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KÜLTÜRÜNÜN İNCELENMESİ **Selman CUTUK, Kürşad SERTBAŞ, Ahmet GÖNENER ELMAN**
15:45-16:00	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERS ETKİNLİĞİNE KATILAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR DERSİNİN ÖNCELİKLİ AMAÇLARININ NE OLDUĞU KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ **MURAT TEKİN**
16:00-16:15	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ **DİLŞAD MİRZEOĞLU, MÜBERRA ÇELEBİ,GÜLSEN ÖZCAN**
16:15-1630	**Tartışma**

16:30-17.00 **Poster Tartışma**

17:00 "Kent Müzesi Ziyareti"

19:30 KOKTEYL "Umurbey TOFAŞ Anadolu Arabaları Müzesi"

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

11 Haziran 2005 Cumartesi

09:00-10:30 V. Oturum

Oturum Başkanı Prof.Dr. Yavuz Taşkıran

09:00-09:15	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BESLENME İLE İLGİLİ TUTUMLARI VE BİLGİ DÜZEYLERİ **ERKAN FARUK ŞİRİN, İBRAHİM BOZKURT**
09:15-09:30	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI **RAMİZ ARABACI, CEMALİ ÇANKAYA**
09:30-09:45	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ SORUNLARININ CİNSİYET FAKTÖRÜ AÇIŞINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ **M.N.SALMAN., E .R. ÇALGIN., S.SALMAN**
09:45-10:00	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI **DİLŞAD MİRZEOĞLU, SERAP EMİR**
10:00-10:30	**Tartışma**

10:30-11:00 Ara

11:00-12:30 VI. Oturum

Oturum Başkanı Prof.Dr. Hasan Kasap

11:00-11:15	ÜNİVERSİTEDE ÖĞRENİM GÖREN SPOR YAPAN VE SPOR YAPMAYAN GENÇLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ **Mehibe AKANDERE Fatma ARSLAN Ekrem BOYALI* Elife KAYA**
11:15-11:30	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ARAŞTIRILMASI **Füsun ÖZTÜRK Şenay KOPARAN Mine TOPSAÇ Güven ÖZKAYA**
11:30-11:45	LİSE SPOR ALANI ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME **RÜÇHAN ÖZKILIÇ, Nimet HAŞIL KORKMAZ**
11:45-12:00	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İLK VE ORTA ÖĞRENİMLERİ SIRASINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE BEDENSEL CEZA ALMA DURUMLARININ İNCELENMESİ **Nimet HAŞIL KORKMAZ, Füsun ÖZTÜRK**
12:00-12:30	**Tartışma**

12:30-13:30 Öğle Arası

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

13:30-15:00 VII. Oturum

Oturum Başkanı **Yard. Doç.Dr. Mehmet Şahin**

13:30-13:45	BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA ALTERNATİF PROGRAM YAKLAŞIMLARI: SPOR EĞİTİMİ VE KİŞİSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖĞRETME MODELLERİ **HASAN FEHMİ MAVİ**
13:45-14:00	İLKÖĞRETİM OKULLARI İLK KADEME BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİ İÇİN GELİŞİMSEL BEDEN EĞİTİMİ MODELİ **FERDA GÜRSEL**
14:00-14:15	SPORLA EĞİTİM-OKUL SPORU SORUNLARI VE OKUL SPORUNDA YENİ BİR YAPILANDIRMA ÖNERİSİ **NURULLAH CANDAN**
14:15-14:30	BURSA İLİNDE BULUNAN ANA OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI **SADETTİN EROL, N.HAŞIL KORKMAZ, Z.A. ACAR**
14:30-15:00	**Tartışma**

15:00-15:30 Ara

15:30-16:45 VIII. Oturum

Oturum Başkanı **Yard. Doç Dr. Nimet Haşıl Korkmaz**

15:30-15:45	BURSA İLİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE SOSYAL TERCİHLERİNİN GÖRÜNTÜSÜ **FARUK KORKMAZ, SALİH ERDEN, RAMİZ ARABACI, BÜLENT EDİZ, AYGÜL AKÇA**
15:45-16:00	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMU VE İŞ STRESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ **MUSTAFA SARITAŞ**
16:00-16:15	SPORDA PERFORMANSIN ARTTIRILMASINDA MÜZİĞİN ETKİSİ **GÜLŞEN ERDAL**
16:15-1630	İLKÖĞRETİM, LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMLARI VE ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ **M KANGALGİL, D. HÜNÜK, G DEMİRHAN**
16:30-16.45	**Tartışma**

17:00 Kapanış

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

POSTER BİLDİRİLER

PB-01	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ NİTELİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ **HÜSEYİN ÖZKAN, SALİH GÖKHAN İREZ, GÖNÜL İREZ BABAYİĞİT**
PB-02	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARI VE ETKİLİ ÖĞRETMEN TİPLERİNİN İNCELENMESİ **ENVER DÖŞYILMAZ, VOLKAN KARŞİT**
PB-03	OPTOELEKTRONİK ÖLÇME VE TEST CİHAZLARI **ELDAR MUSAYEV**
PB- 04	İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİNBEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ **MEHMET GÜLLÜ, GONCA KORUCU**
PB- 05	GELİŞİMSEL OYUN **FERDA GÜRSEL**
PB- 06	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE KARŞI GÖSTERMİŞOLDUKLARI TUTUM VE GÖRÜŞLERE ETKİSİ **MURAT TEKİN, BAHADIR DEMİR, ÖZDEN TAŞĞIN**
PB- 07	TÜRKİYE'DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÇALIŞMALARI (TÜRKİYE İDMAN CEMİYETİ İTTİFAKI DÖNEMİ (1922 – 1936) VE ÖNCESİ GELİŞMELER) **MURAT ÖZMADEN, BİLGE ÖZMADEN**
PB- 08	DENİZLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ **GONCA KORUCU, HACALET MOLLAOĞULLARI**
PB- 09	7 - 8 YAŞ ERKEK ÇOCUKLARINDA FİZİKSEL UYGUNLUK PARAMETRELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ **FEHİME HASLOFÇA, ERCAN HASLOFÇA, EMİNE KUTLAY**
PB- 10	7-15 YAŞ GRUBUNDA SPOR YAPAN BAY VE BAYANLARIN SOSYO- EKONOMİK SEVİYELERİNİ ARAŞTIRILMASI **HAMDİ PEPE, A. NİYAZİ İNAL, BURHAN ÇUMRALIGİL**
PB- 11	BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE ÇALIŞMA YAPRAKLARININ KULLANILMA NEDENLERİ **NİMET HAŞIL KORKMAZ, ATİLLA İLHAN, MEHMET YAVAŞ**
PB- 12	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ **BETÜL BAYAZIT, YILDIZ ÖZTAN ULUSOY**

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

İçindekiler

SÖZEL BİLDİRİLER

Davetli Konuşmacı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİNDE İNTER DİSİPLİNER ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

HASAN KASAP

Davetli Konuşmacı

BEDEN EĞITIMI VE SPOR BILIMLERININ GELIŞIMI

CANER AÇIKADA

SB-01

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİM STİL VE YAKLAŞIMLARININ ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN KULLANIMI

HÜSEYİN ÇAMLIYER, H. FEHMİ MAVİ, E. NİLAY DAŞDAN, HATİCE ÇAMLIYER

SB-02

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN ZEKA PROFİLLERİ VE UYGULANAN YETENEK GİRİŞ SINAVLARI İLE İLİŞKİSİ

COŞKUN BAYRAK, MEHMET ALİ ÇELİKSOY SEMA ÇELİKSOY

SB-03

BECERİ ÖĞRENİMİNDE HAYAL ETME VE BİOFEEDBACK KULLANIMI

HAKAN KOLAYİŞ

SB-04

DERS DIŞI OKUL SPOR ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: Mersin İli Örneği.

ZEKAİ PEHLİVAN

SB-05

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ İLE İLGİLİ TUTUM VE UYGULAMALARI

ERKAN FARUK ŞİRİN İBRAHİM BOZKURT

SB-06

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN AMAÇ VE İÇERİĞİNE İLİŞKİN SORUNLAR

MURAT ÖZŞAKER ADNAN ORHUN

SB-07

PERGAMON (BERGAMA) MEDENİYETİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KÜLTÜRÜNÜN İNCELENMESİ

Selman CUTUK, Kürşad SERTBAŞ, Ahmet GÖNENER ELMAN

SB-08

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERS ETKİNLİĞİNE KATILAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR DERSİNİN ÖNCELİKLİ AMAÇLARININ NE OLDUĞU KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

MURAT TEKİN

SB-09

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

DİLŞAD MİRZEOĞLU, MÜBERRA ÇELEBİ,GÜLSEN ÖZCAN

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

SB-10

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BESLENME İLE İLGİLİ TUTUMLARI VE BİLGİ DÜZEYLERİ

ERKAN FARUK ŞİRİN, İBRAHİM BOZKURT

SB-11

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI

RAMİZ ARABACI, CEMALİ ÇANKAYA

SB-12

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ SORUNLARININ CİNSİYET FAKTÖRÜ AÇIŞINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

M.N.SALMAN., E .R. ÇALGIN., S.SALMAN

SB-13

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DİLŞAD MİRZEOĞLU, SERAP EMİR

SB-14

ÜNİVERSİTEDE ÖĞRENİM GÖREN SPOR YAPAN VE SPOR YAPMAYAN GENÇLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Mehibe AKANDERE Fatma ARSLAN Ekrem BOYALI* Elife KAYA

SB-15

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Füsun ÖZTÜRK Senay KOPARAN Mine TOPSAÇ Güven ÖZKAYA

SB-16

LİSE SPOR ALANI ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

RÜÇHAN ÖZKILIÇ, Nimet HAŞIL KORKMAZ

SB-17

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İLK VE ORTA ÖĞRENİMLERİ SIRASINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE BEDENSEL CEZA ALMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Nimet HAŞIL KORKMAZ, Füsun ÖZTÜRK

SB-18

BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA ALTERNATİF PROGRAM YAKLAŞIMLARI: SPOR EĞİTİMİ VE KİŞİSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖĞRETME MODELLERİ

HASAN FEHMİ MAVİ

SB-19

İLKÖĞRETİM OKULLARI İLK KADEME BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİ İÇİN GELİŞİMSEL BEDEN EĞİTİMİ MODELİ

FERDA GÜRSEL

SB-20

SPORLA EĞİTİM-OKUL SPORU SORUNLARI VE OKUL SPORUNDA YENİ BİR YAPILANDIRMA ÖNERİSİ

NURULLAH CANDAN

SB-21

BURSA İLİNDE BULUNAN ANA OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN
BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI

SADETTİN EROL, N.HAŞIL KORKMAZ, Z.A. ACAR

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

SB-22

BURSA İLİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE SOSYAL TERCİHLERİNİN GÖRÜNTÜSÜ

FARUK KORKMAZ, SALİH ERDEN, RAMİZ ARABACI, BÜLENT EDİZ, AYGÜL AKÇA

SB-23

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMU VE İŞ STRESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

MUSTAFA SARITAŞ

SB-24

SPORDA PERFORMANSIN ARTTIRILMASINDA MÜZİĞİN ETKİSİ

GÜLŞEN ERDAL

SB-25

İLKÖĞRETİM, LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMLARI VE ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

M KANGALGİL, D. HÜNÜK, G DEMİRHAN

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

POSTER BİLDİRİLER

PB-01	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ NİTELİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ **HÜSEYİN ÖZKAN, SALİH GÖKHAN İREZ, GÖNÜL İREZ BABAYİĞİT**
PB-002	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARI VE ETKİLİ ÖĞRETMEN TİPLERİNİN İNCELENMESİ **ENVER DÖŞYILMAZ, VOLKAN KARŞİT**
PB-003	OPTOELEKTRONİK ÖLÇME VE TEST CİHAZLARI **ELDAR MUSAYEV**
PB- 004	İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİNBEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ **MEHMET GÜLLÜ, GONCA KORUCU**
PB- 005	GELİŞİMSEL OYUN **FERDA GÜRSEL**
PB- 006	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE KARŞI GÖSTERMİŞOLDUKLARI TUTUM VE GÖRÜŞLERE ETKİSİ **MURAT TEKİN, BAHADIR DEMİR, ÖZDEN TAŞĞIN**
PB- 007	TÜRKİYE'DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÇALIŞMALARI (TÜRKİYE İDMAN CEMİYETİ İTTİFAKI DÖNEMİ (1922 – 1936) VE ÖNCESİ GELİŞMELER) **MURAT ÖZMADEN, BİLGE ÖZMADEN**
PB- 008	DENİZLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ **GONCA KORUCU, HACALET MOLLAOĞULLARI**
PB- 009	7 - 8 YAŞ ERKEK ÇOCUKLARINDA FİZİKSEL UYGUNLUK PARAMETRELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ **FEHİME HASLOFÇA, ERCAN HASLOFÇA, EMİNE KUTLAY**
PB- 010	7-15 YAŞ GRUBUNDA SPOR YAPAN BAY VE BAYANLARIN SOSYO- EKONOMİK SEVİYELERİNİ ARAŞTIRILMASI **HAMDİ PEPE, A. NİYAZİ İNAL, BURHAN ÇUMRALIGİL**
PB- 011	BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE ÇALIŞMA YAPRAKLARININ KULLANILMA NEDENLERİ **NİMET HAŞIL KORKMAZ, ATİLLA İLHAN, MEHMET YAVAŞ**
PB- 012	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ **BETÜL BAYAZIT, YILDIZ ÖZTAN ULUSOY**

SPOR KÜLTÜRÜ ODAKLI DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI*

Prof. Dr. Hasan Kasap

Özet:
Disiplinler arası öğrenme, eğitim alanımıza "Öğretimde toplulaştırma" olarak girmiştir. Bir okulun programında okutulmakta olan iki ya da daha fazla alanın, amaçlarını iyileştirmek üzere bütünleştirililen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada toplulaştırma modellerinin kuramsal bir çerçevesi çizilerek beden eğitimi ve spor kültrü odaklı yaklaşım incelenmiştir.
Bu sunumun temel amacı, hareket ve spor eğitiminde toplulaştırma biçimlerinin öğreticiye sağladığı farklılık yenilik ve motive edici öğretme ve öğrenme yaklaşımına yeniden ilgi oluşturmaktır. Bu bağlamda disiplinler arası öğrenmenin avantaj ve dezavantajları, beden eğitimindeki gelişimi, okul programlarına etkileri açıklanmıştır. Ayrıca, basitten karmaşığa giderek, üç disiplinler arası öğretim modeli Cone, T.L./Werner,P/Cone,S.L./Woods,M.A. (1998) yaklaşımlarıyle açıklanlmıştır.
Bu öğretim yaklaşımını düzenlemeye, alanın program üniteleri ve öğretim sıralarının incelenmesi, değişik kaynaklardan bilgi toplanması, deneyimlerin gözden geçirilmesi, meslektaşlarla bilgi paylaşımı, diğer disiplinlerle ilgili kaynakları gözden geçirme ve sınıf gözlemi ile başlanır. Ders veya ünite amaçlarını gerçekleştirecek uygun modele karar verilir. Bağlı model, bir alanın diğeriyle bütünleşmesini sağlarken alanın öğretmeni tarafından uygulanabilir. Paylaşımlı model, diğer bir alanın öğretmeni ile daha geniş bir içerik paylaşımını, ortaklı model, ise farklı alan öğretmenlerinin, tam bir ekip çalışmasını gerektirir.
Toplulaştırmanın planlanma ve uygulamasında, dersin amaç-sonuç ilişkisini ortaya koyan bir; kendini-değerlendirme, eş-değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi, proje ve çalışma yaprakları, video analizleri, kontrol tabloları ve sorulara yazılı cevaplar gibi değişik ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılabilir.
Hareket ve spor eğitimine uygulanacak böyle bir programın okul yöneticileri, aileler ve öğrencilerin desteği, alan öğretmenlerinin katılımı ile başarılı olabilir.

THE INTERDISCIPLINARY TEACHING THROUGH PHYSICAL EDUCATION (SPORTS CULTURAL BASED APPROACH)

Kasap, H. PhD

Summary:
Interdisciplinary teaching entered our education field as "integration in teaching". We describe this concept as educational process to improve the objectives in order to integrate two or more programs within a particular school curriculum. This work, by way of interdisciplinary means focuses on the physical education sports cultural based approach.
The basic target of this paper is to direct the attention, again, to interdisciplinary models in the variations of contemporary developments, motivational teaching and learning techniques of the interdisciplinary approaches of movement and sports education process. Therefore, the discussion includes advantages and disadvantages of interdisciplinary teaching, developments within the physical education discipline and its effect on school programs. In *addition moving*

* Teresa Pursel Cone/Peter Warner/Stephan L.Cone ve Amelia Mays Woods'ın "Interdisciplinary Teaching Through Physical Education"(1998).

from simple to the complex, three interdisciplinary models was described by Cone, T. L. / Werner, P. / Cone, S. L. / Woods, M. A. (1998).
Integrated teaching, brigs a new vision to the teaching knowledge and skill learning models. This approach is teaching is formulated by way of examining of program units and teaching sequences, sharing knowledge with colleagues, review the literature of other disciplines, and class observation. Discussion is made in connection with proper methods in order to realize the class and unit objectives. Connected model is applied solely by teacher of the particular field by way of uniting one field with the other. Shared model, by way of sharing the content with a teacher from another field; Partnership model requires an extensive teamwork –at every stage- from teachers of afferent fields.
Planning and application, requires a system of measurement and evaluation that puts forward objective and results connections. The system uses variation measurement techniques in self-evaluation, partner evaluation, teacher observation, project and work sheets, video analysis control cheek-outs, and written examination.
Such a program which to the Turkish sports education programs, which emphasizes movement and physical education aspects, will prove to be successful if supported the school directors, families, students, and teachers of the field.

Öğretimde Tolulaştırma Kavramı

Öğretimde toplulaştırma anlamına gelen disiplinler arası öğrenme, "*Çocuğun kavrayış gücünü göz önünde tutarak özellikle ilköğretimde ders, konu ya da üniteler çevresinde toplama veya ayrı ayrı okutulan dersleri gerekli bağlantıları sağlayarak bir ders adı altında birleştirme*" tanımı ile Öğretim programlarımızda yer almaktadır. Disiplinler arası öğrenme; iki veya daha fazla alanın, her bir alandaki öğrenmenin gelişimini sağlamak amacı ile bütünleştirildiği bir eğitim işlemidir. Disiplinler arası öğrenme programı öğretmenlere, öğrenciler için motive edici öğrenme deneyimleri oluşturma ve programını uygulamada yeni seçenekler bulma olanakları sağlar. Disiplinler arası öğrenme kavramı, her alanın kendi bütünlüğünü (güvenilirlik, doğruluk) ve kendine özgülüğünü kabul ederek alanlar arasındaki ilginin farkındalığını geliştirir.
Eğitimde toplulaştırma yeni değildir. Bütünleştirme çalışmalarının örnekleri vardır; Whitin ve Wilde (1992)'in matematik öğretimindeki yaklaşımı alanlar arası öğretime iyi bir örnek olarak verilmektedir. Program entegrasyonu okulun eğitimcilerin, çocuğu toplumun üretici bir üyesi olarak nasıl hazırlamaları gerektiğini irdeleyişlerinden ortaya çıkmıştır. Çocukların çevrelerini tanıması, sadece bir alan ya da konuyu değil yaşadığı ortamdaki bir çok alanı ilgilendirir. (Jacops,1989)
Bütünleşme, alanların (örneğin; fırlatma, ölçme, ve çizme gibi hareketlerle, bir *kavramı* veya *fikri* ortaya koyma,) özel içeriklerinden entegre edilen beceri ve bilgilerden oluşur. Disiplinler arası öğretimin farklı yaklaşım ve modelleri vardır. Programlar, belirli bir konu ya da fikir merkez (mihver) alınarak yapılandırılabilir. Belirli bir konu, birden fazla alanın odak noktası olabilir. Farklı disiplinler, kendi içinde, referans alınan konu ile ilgili problem ve çözümler geliştirebilir (Eisner,1996). Disiplinler arası öğrenme uygulanmasında, alanlar arasında kavramsal bağlantı kurma ve öğretim sırasının kurgulanması gereklidir.

Disiplinler Arası Öğrenme(toplulaştırma) nin Avantajları

-Öğrencilerin öğrendiklerini arttırır ve zenginleştirir. Bu görüşü savunanlar, bu yaklaşımla öğrencilerin en iyi öğrendiklerine inanırlar.
-Öğretmenlere, ayrı ayrı okutulan derslerin çevrelerinde oluşturulmuş sınırları kaldırarak bilgi ve becerileri gerçek hayat durumuna uyarlama fırsatı verir (Wasley,1994).
-Toplulaştırma yaklaşımı günlük yaşamı yansıtır. Sonuç olarak, bu öğrenim yaklaşımı öğrenciler tarafından daha isteyerek benimsenir ve öğrenme için motivasyon sağlar.
-Uygulamanın dil, müzik, mantık-matematik, çevresel-dokunsal-kinestetik, iç ve dış etkileşim alanlarına yönelik çoklu zekanın gelişimini olumlu yönde etkilediği ve çocukların, potansiyel ve fonksiyonlarını tam olarak aktive edebilecekleri belirtilmektedir(Gardner,1983).
-Farklı zeka ve farklı öğrenme durumlarına sahip öğrencilerin, bir beceri veya kavramı öğrenirken birçok zeka türünün, farklı disiplinler içindeki doğal deneyimi kazanıırlar.
-Öğrenmede uygulama öncesi sırası ve sonrasında, soyut kavramlardan somut kavramlara pratik, aktif öğrenme deneyimleri ile yumuşak geçiş yaparak aradaki boşluğu ortadan kaldırır (Piaget,1969).
-Oyun ve keşif yoluyla, çocuklar kendi dünyalarını öğrenirler. Çocuk oyunları "toplulaştırmanın doğası" ve planlamanın temel modeli olmalıdır (Tarnowski,1994).
-Toplulaştırma modelleri, görsel, işitsel ve dokunsal-kinestetik algılarını birleştirir ve bu güçlerini kullanmalarına fırsat verir.
-Oyunlar aracılığı ile toplulaştırma çocukların, kendilerini ifade etme, dünyayı algıla-ma biçim ve düzeylerini başkalarına iletebildiği ilk ve en önde gelen araçlardır.(Fraser,1991).
-Hareket bir beden dili olarak, fikirleri, anlama ve kavramayı gösteren doğal ve güçlü bir yoldur. Bir iletişim ve öğrenme aracı olarak hareketi kullanamabilme, karşılaşılan hareket deneyimleri ile doğrudan ilgilidir.
-"Beden eğitimi yolu ile toplulaştırma" yaklaşımı, alanlar arası etkileşimin bir parçası olarak öğrencilere hareket yoluyla öğrenme kabiliyetlerini arttıracak temel kinestetik öğrenme deneyimleri kazandırır. (Bucek, 1992; Gilbert, 1992; Friedlander, 1992; Gallahue, 1993; Connor-Kuntz and Dummer, 1996).
Bu yaklaşımın içeriği şöyledir;
Hareketi kullanma öğrenmede anlamayı arttıran aktif katılımı sağlar.
Hareket çocukların yükseklik, uzaklık, zaman, ağırlık, büyüklük, konum ve biçim gibi temel kavramlara ve dil sembollerine anlam vermede doğal bir araçtır.
Hareket çocukların, motorsal ve sinir-kas sistemlerin gelişimini uyarır.
Çocuklar hareketle, kendini ifade ve iletişim deneyimi kazanabilirler.
Harekete dayalı etkinlikler çocukları motive eder ve ilgilerini canlı tutar.
-Öğretmenler de toplulaştırmadan yararlanırlar. Diğer disiplinleri öğrenme bu alanları anlaşılmasını, bilginin değerlendirilmesini ve diğer eğitim personelinin uzmanlıklarını geliştirir.
-Öğretmenler birkaç alanın bilgi ve becerilerinin paylaşımı için birlikte çalışırken, takım çalışması ve planlamayı kolaylaştırırlar. Farklı derslerin öğretmenlerinin, farklı sınıf ortamlarında benzer noktalarda birlik oluşturmaları öğrenmede büyük yararlar sağlar. Öğrenmeyi, güçlü ve anlamlı bir yolla güçlendirirler.
-Okulda değişik aktivitelere katılım ve gözlem sonucunda öğrenciler, bir alandaki beceri ve bilginin başka bir alana nasıl transfer edileceğini ve sonuçta yaşam deneyimlerine nasıl uygulanabileceğini kavrarlar.

Dezavantajları

Avantajlarına rağmen, bazı eğitimci ve ailelerin kaygı ve uyarılarının olduğu da belirtilmektedir. Bu endişeler şöyle sıralanabilir;

-Tek disiplin-odaklı programdan, Toplulaştırılmış öğrenme programına geçişte bazı önemli içeriklerin terk edilmesine neden olabilir.

-Alanların saflığı, mantıksal kavranma gücü ve sırası entegre edilmiş birimlerde kaybolabilir.

-Öğretmenler, içerik önceliklerinin paylaşımında gönülsüz ve isteksiz kalabilirler. Kendi alanındaki önemli içeriği kaybetme endişesi bir gerçektir. Jacobs (1989),

-Öğretmenlerin sadece, kendileri için önemli gördükleri içeriği daha etkili öğretmeye yönelmelerine neden olabilir.

-Disiplinler arası öğrenme yaklaşımı bir alanın büyük oranda diğerini gölgelemesine izin vermesi kaçınılmaz ve doğal görünmektedir.

-Toplulaştırmayı yapacak öğretmenlerin program entegrasyonu için diğer öğretmenlerle işbirliği, değişik öğretim yöntem ve stratejilerinin harmanlanmasını gerektiren ortak bir planlama zamanı oluşturabilme güçlükleri olabilir. Öğretmenler arasında bir tema, konu veya aktivite üzerine karar verme, materyal hazırlamak için işbölümü, zaman ve enerji kaynaklarının yönetiminde sorunlar olabilir.

-Uygulamada esneklik, uzlaşma, güven ve takım çalışmasının geliştirilmesi zorunlu ve başarının temelidir.

-Öğretmenler, kendi alanları dışında yeterli bilgiye sahip olmamaktan, kavram ve becerileri ilişkilendirecek yolları bulamayabileceklerinden endişelenebilirler.

-Öğretmenler, toplulaştırma ile ilgili hizmet içi seminerlere katılma fırsatı bulamayabilir ve böylece yetersiz profesyonel gelişim, yetersiz hazırlık, netleşmeyen hedefler ve öğrencilerin karmaşık bulabileceği yüzeysel aktiviteler gerçekleşebilir.

-Bu durumda öğrenciler heves kaybına, öğretmenler düş kırıklığına uğrar ve yöneticiler gelecek çalışmalardan desteklerini çekebilirler.

-Uygulamada aktiviteleri yürütmek için yeterli yer bulmak, materyalleri organize etmek ve sesli görsel donanım ve diğer teknik desteklerin kullanımını sağlamayı, içeren lojistik engellerle karşılaşabilir.

-Çocuklar için kaliteli bir öğrenme deneyimi oluşturmak için gerekli süre ve çaba, iyi bir yönetim ve risk almayı gerektirir.

Beden Eğitiminde Toplulaştırma Uygulamalarının Gelişimi

-1929 Çok yönlü Ünitelerin bir arada uygulandığı program geliştirme ve uygulama çalışmalarının başladığı bildirilmektedir (Horrigan).

-1960'ların ortalarından sonra Humphrey'nin "Child Learning" (1965), Miller ve Withcomb'un "*Physical Education in the Elementary School Curriculum*" (1969) adlı çalışmaları Okul programında beden eğitiminde dil bilgisi, matematik, ve müzik derslerinin entegrasyonuna odaklanmıştır.

-1970 lerin başlarında, Cratty'nin "*Active Learning*" ve "*Intelligence in Antion*" (1973) adlı çalışmaları çocukların akadamik gelişimlerini sağlamak üzere oyun ve beden eğitimi etkinliklerini uygulayarak toplulaştırmaya daha jenerik bir yaklaşım sergilemiştir.

-1970'lerin sonunda Gilbert "*Teaching the Three Rs Through Movement Experience* " (1977) ve Werner ve Burton "*Learning through Movement*" (1979) adlı yayınlarıyla toplulaştırmaya, problem çözme ve yönlendirilmiş buluş odaklı hareket deneyimini kullanarak daha kavramsal bir yaklaşım getirmişlerdir.

-1980'ler on yıl tekrar geriye, alanların kendi içerikleriyle özel bağımsızlığını esas alan yaklaşıma dönüldüğü süreçtir. Öretimde alanların diğer disiplinlerle entegre edilerek değil bağımsız öğretimi ön görülmüştür. Getty kuruluşu görsel sanatları öngören dört tek disiplin

temelli sanat eğitimine ilgi çekmiştir.(Eisner,1988) Bu dört içerik alanı, sanat yapma, sanat eleştirme, sanat tarihi ve estetik idi. Beden Eğitiminde içerik; vücudun alan kullanımı, efor ve bunların ilişkileriyle kombine edilmiş lokomotor, nonlokomotor ve manipulatif etkinliklerini kullanarak nasıl hareket ettiğinin öğrenilmesine dayalıydı. Bir başka sınıflama şekli de beden eğitimi oyunlar,dans, cimnastik ve sağlık için fiziksel uygunluk gibi daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Özet olarak 1980'ler Beden eğitiminin başlıbaşına programlar arasında yer alacak beden bilgisi tenelli içeriğinin tanımlanması süreci olarak hizmet vermiştir.

-1990'lar ve 21.yüzyıla doğru disiplinler arası öğretime olan ilginin yeniden dirildiği süreçtir. Robin Fogarty nin "the Mindful School(1991) ABD, Kanada ve Australya'da Öğretimde toplulaştırma hareketine yeni bir ivme kazandırdığını ve bunun bir geçici heves değil bir yeni akım(trend) olduğunu belirtmiştir. ASCD,NDA, NAEYC ve NASPE gibi kuruluşlar beden eitiminde toplulaştırma yaklaşımını desteklemişlerdir. Ayrıca NASPE (1995) "*Standards for Beginning Physical Education Teachers*" ve NDA (1994) in *"National Standards for Dans Education: What Every Young American Should know and Be able to Do in Dance"* içeriklerin diğer alanlarla işbirliğine dayandırılmasını önermektedir.

-1994 de yayınlanan *"Teaching Elementary Physical Education"* gimi beden eitimi öğretmenlerine yönelik bilimsel dergilerin makalelerinde ve ulusal toplantılarda popler olmasını sağladı. Steven'lar (1994) Beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öretmenlerinin işbirliğini önermiştir. İki disiplinin, birlikte çalışmak suretiyle, hareket kavramları aracılığı ile her iki alanın öğrenilmesinin güçlendirilebileceği vurgulanmıştır. Werner (1994), okulöncesi öretimde dans öğretimine yönelik makalelerin yer aldığı "*Journal of Physical Education and Dance"* dergisinde dans öğretiminin interdisipliner yaklaşımının çocukların deneyimlerini zenginleştirebildiği vurgulanmaktadır(Bucek,1992, Friedlander,1992, Gilbert,1992).

-1995 Okulöncesi eğitimde hareket kavramlarının beden eitimi dışındaki alanlarda gösterildiği, entekre edilmiş oyunlarla disiplinler arası uygulamalara yer verilmiştir. (Pica,1995), Clements ve Osteen, (1995).

-1995 te Orlando'da yapılan Amerikan Beden Eitimi konferansında toplulaştırmaya yönelik üç program ortaya çıkmıştır. İlk çocukluk dönemi hareket deneyimleri ile ilgili konferansta 6 interdisiliner içerikli program, Washington'da Çocuklar İçin Beden eğitimi Konseyi tarafından seçilmiş ve desteklenmiştir. Yerel ve ulusal toplantılar ve ulusal dergilerde yayınlanmayı sürdüren beden ğitiminde interdisipliner yaklaşımlı makalelerle 21. yüzyıla gelindi.

-21. Yüzyılda aileler, eğitimciler, iş çevreleri ve politikacılar Eitim sistemlerini sınamaya başladılar. Çocukları 21. yüzyılın beklentilerine hazır olup olmadıkları, gelecekle ilgili neler yapılma gerektiği gibi sorgulamalar eğitimde reformu ve ulusal eğitim standartlarının oluşturulmasına yönelimi arttırmıştır. Özellikle Ulusal dans eğitimi programlarında hareket kavramı aracılığı ile alanlar arasında bağlantı kuran programlar güçlü bir şekilde ön plana çıkmıştır. Çağımızın yaklaşımı beden eğitimi öğretmenini disiplinler arası bilgi paylaşımı için güçlü bir hazılığa zorlamaktadır. Beden eğitimi öretmenlerinin, toplulaştırılmış öğretime yönelik programlamada iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

Disiplinler Arası Öğretim Modellerinin Süreci

Öğretmenler, bir alanı veya bir derse ait ünitenin diğer bir alanla nasıl bütünleştirebileceğini bir modeli örnek alarak organize edebilir. Bu yaklaşımda, bir alana ait bilgi ve beceriyi diğer alana ait bilgi ve beceriye bağlayarak veya bir kavramı diğeriyle birleştirerek bağlantılar yapılabilir. Bu uygulamalar öğrencilerin bağlantıyı otomatik olarak anlayacaklarını farz etmek yerine, programı alanla kasten ilişkilendirmek gerektiği belirtilmektedir. "Bir alandaki fikirlerle bağlantılar kurma öğrencilere, fikirleri yavaş yavaş gözden geçirme, tekrar kavramsallaştırma, düzenleme ve özümleme için imkan sağlar ve transferi kolaylaştırabilir" (Fogarty, 1991a, p. 15).

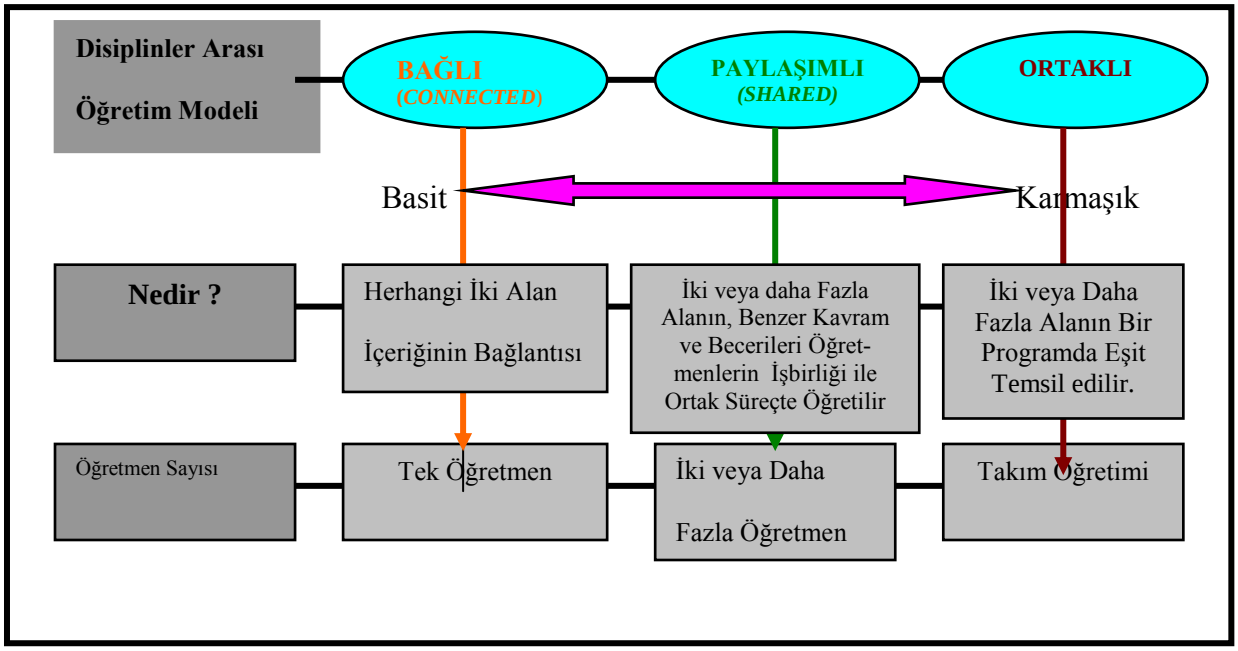
Alan	**Beceri veya Kavram**	**Bağ**
Beden Eğitimi	Başlama duruşu	Voleybol, dans, tenis, basketbol
Fen Bilgisi	Yaşam döngüsü	Bitkiler, hayvanlar, insanlar
Edebiyat	Hikaye yapısı	Okuma veya yazma, kurgulu veya kurgusuz

Disiplinler Arası Modellere Üç Örnek

Fogarty'nin toplulaştırma modelleri öğretmene yarar sağlamaktadır. Değişik yaklaşımların denenmesinden sonra basitten karmaşığa doğru giden üç model geliştirilmiştir (P.Cone,Werner, L.Cone ve Woods,1998). Bu modeller; bağlantılı, paylaşımlı, ve ortaklı- (connected-shared-partnership) modellerdir.

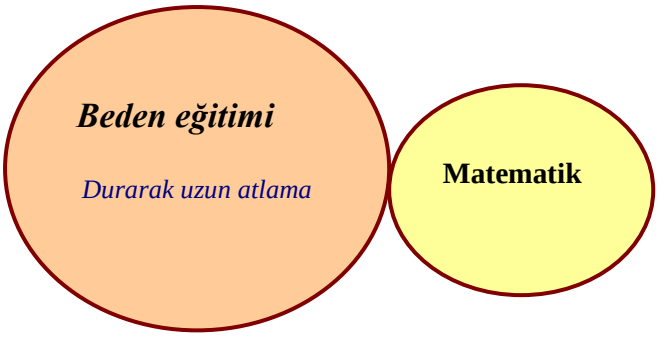
Bağlı (Connected) Model:

Bu modelde Beden eğitiminin konu kavram ve becerileri öğrenme deneyiminin öncelikli odağıdır. Diğer alanın içerikleri öğrenme deneyimlerini arttırmak yada tamamlamak için kullanılır. Bu model, öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılır. Öğretmeni, bağımsız plan-program yapma ve bağlantı içeriğini seçmede rahattırlar. Yıllık ders planını, bir defada programlayabilir; kullanmak istedikleri alanı ve istedikleri beceri, konu ve kavramları seçer ve kendi süreleri içinde planlamayı yaparlar. Buna rağmen, bilgi kaynakların doğruluğunu meslektaşları ile görüşerek sağlamalarında yarar vardır.



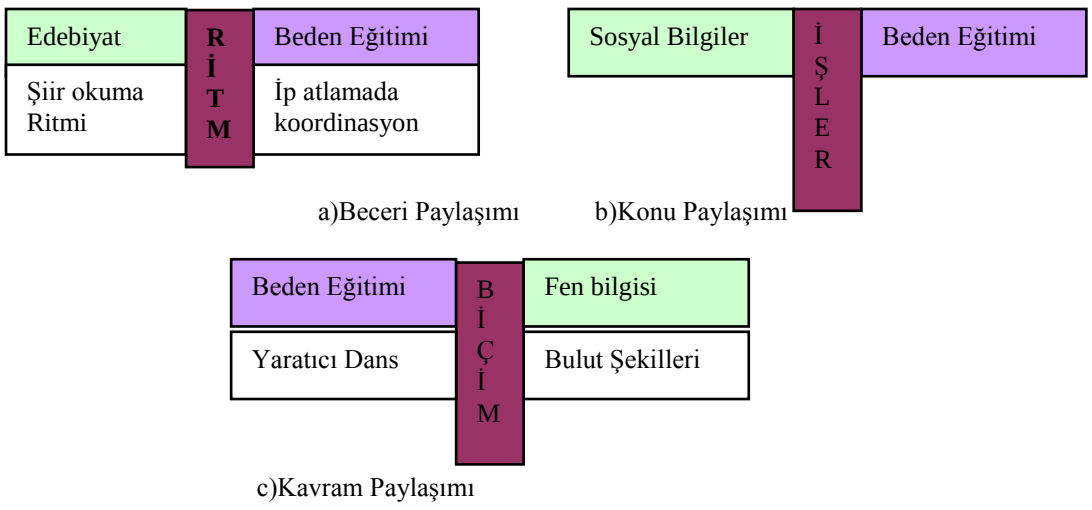
Uygulama Örnekleri:

- Beden eğitiminde atlamalarla ilgili tekniklerin öğretimi planlanırken, bu konu veya kavramı örneklerle açıklamak için, bir başka alandan içerik kullanılabilir. Örneğin bir yay'ın çalışmasının bilimsel prensibini kullanılabilir. Atlamayı öğretirken, hareket eden bir yay fikri kullanıldığında, ifadede dilbilgisi, bilimsel prensiplerinde fen bilgisi, güzel ifadede edebiyat alanları ile disiplinler arası öğretim köprüsü kullanılabilir.
- Beden Eğitiminde bir konuya ilgi çekmek ve öğretilen konuyla bağlantısını göstermek için kullanılabilir. Örneğin, ip atlarken bir şiiri okuma, ikişer ikişer sayma kullanılarak matematik, edebiyat ve beden eğitimi alanları arasında bağlantı kurabilir.
- Bir başka alanın becerisini kullanarak, konunun gücü arttırılabilir. Örneğin, öğrenciler durarak uzun atlama teknikleri öğrendikten sonra ne kadar uzağa atladıklarını görmek için matematikteki (uzunluk ölçülerinden) ölçme becerisini kullanırlar.
- Bir beden eğitimi dersi, diğer bir alanda kullanılan beceri, konu, ve kavramları desteklemek öğrencilere elbaş dengesi, çember veya makas sıçrama gibi cimnastik dersinde vurgulanan kelimeleri kullanarak cümleler yazdırarak, kompozisyon dersine bağlanabilir.



Paylaşımlı (Shared) Model

İki alana ait benzer beceri, konu veya kavramlar yoluyla entegre edilmesidir. Bu model, öğretmenler arasında benzer beceri, konu veya kavram ve öğretime zamanlamasında anlaşmayı gerektirir. Öğretmenlerin, kendi sınıflarında, ortak beceri, konu veya kavramları aynı ya da birbirine yakın zamanlarda öğretmeleri planlanır. Öğretmenlerin, "paylaşım içerig"ini kapsayan öğretim sıralarını düzenlemelerini gerektirebilir. Bu paylaşım öğrencilerin beceri, konu ve kavramların, farklı alanlarla nasıl örtüştüğünü anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme, farklı sınıflarda, paralel bir uygulama ile benzer fikirleri anlatılırken, anlamlı bir yolla güçlendirilir.

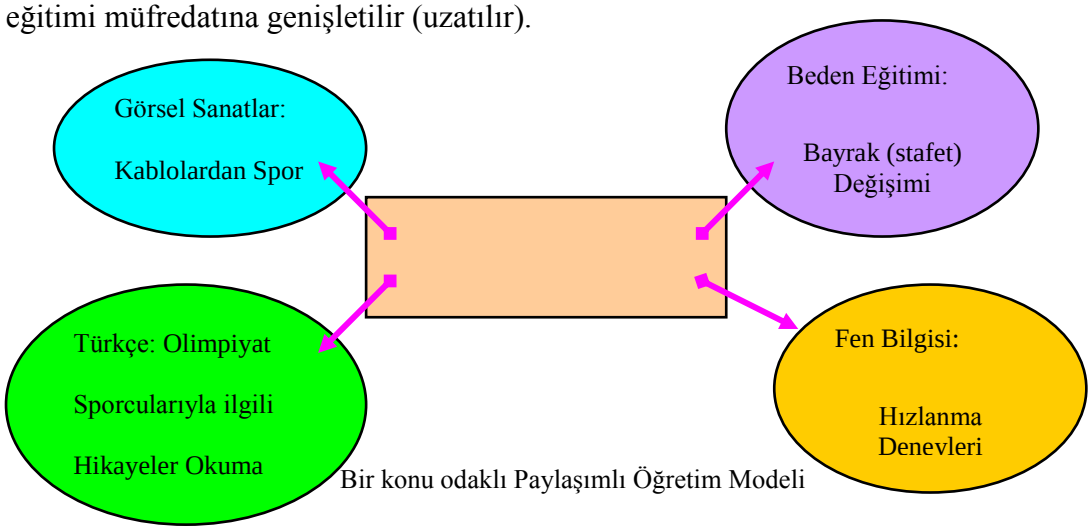


a)Beceri Paylaşımı b)Konu Paylaşımı

c)Kavram Paylaşımı

Uygulama Örnekleri:

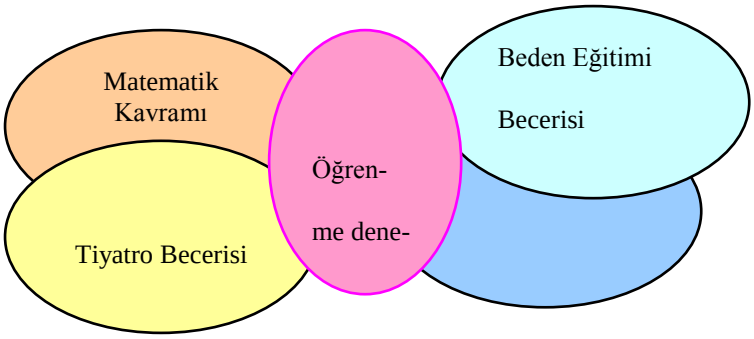
- Öğretmenlere, diğer öğretmenle işbirliğinde ilk adımı atmakta yardımcı olmak. Öğretmenler yıl boyunca öğretmeyi planladıkları içeriği tartışırlar ve ortak beceri, konu veya kavramları tanımlarlar. Birkez içerik tanımlandığında, aynı zamanda ortak dersi veya üniteyi vermede öğretme sırasını düzenlerler. Örneğin, bir sosyal bilgiler ünitesinde öğrenciler toplumların nasıl birlikte çalıştığı hakkında bilgi alırlar ve öğrenciler okuldaki diğer öğrencilere yardım etmek için bir ev ödevi geliştirirler. Aynı zamanda beden eğitimi sınıfında, öğrenciler takım çalışmasını öğrenirler ve takım-oluşturma aktivitelerine katılırlar.
- Seçilen bir temayı güçlendirmek. Bazı öğretmenler, bir sınıf seviyesi için geniş bir temayı veya okul çapında bir projeyi seçebilirler. Bütün alanlardaki öğretmenler temanın değişik yönlerini öğrenirler. Buna rağmen, bir tema, bütün alanlar için eşit derecede önemli olmayabilir. Örneğin, değişim kateması işlenirken; fen bilgisinde, öğrenciler değişen mevsimleri; görsel sanatlar dersleri bir heykelde perspektifin nasıl değiştiğini ve beden eğitiminde basketbol sporunun son 100 yıldır nasıl değiştiğinin işlenmesi gibi.
- Bir alandan bir beceri, konu veya kavramı, diğer alanda paylaşmak üzere seçmek. Örneğin şekil 1.4b'de paylaşılan konu *meslekler*'dir; sosyal bilgiler müfredatında öğretilir fakat tipik beden eğitimi müfredatının parçası değildir. Bir paylaşımlı disiplinler arası öğretme modelinin bu kullanımı, yeni bir içerik alanı ekleyerek beden eğitimi müfredatına genişletilir (uzatılır).



Bir konu odaklı Paylaşımlı Öğretim Modeli

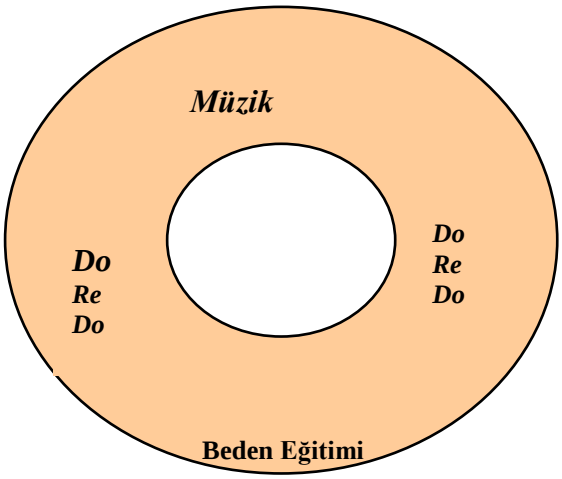
Ortaklı (Partnership) Model

Bu modelde program, iki veya daha fazla alanın eşit temsili ile gerçekleşir. İki veya daha fazla alanın beceri, konu ve kavramları birlikte harmanlanır, böylece öğrenme bütün alanlarda eş zamanlı olarak oluşturulur. Öğretide prensip işbirliğidir ve bir ekiple öğretim modeliyle başarılır. Öğretmenler alanlarına ait programlarını, anlaştıkları içerikte, işbirliği yaparak, aynı sınıfta aynı anda öğretirler. Bu modelin planlamada, program içerikleri arasında bağlantı kurmak için büyük bir çaba ve özveri ister.



Uygulama Örnekleri:

- İki veya daha fazla alan arasındaki ilginin önemini göstermek. Badminton vuruş tekniklerini gösterirken doğru mekaniğin, geri salınımın dairenin bir parçası olduğunu göstermek. Öğrenme deneyiminden önce, öğretmenler birbirleriyle içeriklerini paylaşırlar ve birlikte hedeflenen içeriği öğretmek için yeni bir yol oluştururlar.
- Öğretmenlere, programlarını yeni bir bakışla yeniden yapılandırma fırsatı. Beden eğitimi ve müzik öğretmenleri, çocukların bazı kalıpları anlamalarını arttırmak için bir ek öğrenme deneyimi oluştururlar. Öğretmenler, deneyimin odağı olarak *do-re-do* veya üçlü formu seçerler. Öğrenciler hareket serileri oluştururlar, örneğin; *dön-uzat-dön* ve hareket serilerine eşlik etmek için *do-re-do* formunda müzik bestelerler.
- Entegrasyonu kolaylaştırmak. Bu tip olay genellikle, bütün öğretim elemanları, öğrenciler ve okul personeli tarafından toplam katılımı içerir. Örneğin, okul özel bir olayı kutlamak için karar verir ve bütün aktiviteleri bir tema etrafında odaklar. Bütün okul topluluğu, olaydaki bütün aktivitelere, gıdalara, kostümlere, ve geleneklere katılır ve değişik alanları temsil ederek öğrenme deneyimlerini koordine eder.



Ortaklı Modelinin Bu Örneğinde Alanlar Arasındaki Sınırlar Ortadan Kalkar

Toplulaştırma programının planlaması:

Entekrasyonun yapılacak alanların ünite ya da konuları dikkatli düşünülmeli ve planlanmalıdır. Bu çalışma öğretmene programına farklı bir perspektiften bakma fırsatı verecektir. Program geliştirilirken bütünleşmenin, öğretme etkililiğini ve öğrenmeyi nasıl arttıracağı göz önünde bulundurulabilmelidir.
Programlamada aşğıdaki akış planı önerilmektedir;

Başlarken,

Planlamaya, şu soruları sorarak başlanabilir:
Hangi konular bütünleştirmek isteniyor?
Bu konulara ait bilgiler hangi kaynaklardan sağlanabilir?
Seçilen alanlara göre hangi öğretmenlerle çalışılacak?
Bir kullanılabilir deneyim kazandırmanın en iyi yolları nelerdir?
Öğrenciler seçilen alanların hangi bilgi ve becerilerini öğrenecekler ve bu nasıl değerlendirilecek?
Entegre edilen alanlar, ulusal standartlar ile nasıl birleşebilecek?

Geliştirirken,
Beden Eğitimi programından sınıfa ait etkinlikleri ve öğretim sırasını gözden geçirin,
İçeriği oluşturacak önemli noktaları belirleyin,
İçerik bilgisini toplayın ve düzenleyin,
Hangi bütünleştirme modelini uygulayacağınıza karar verin,
Yıllık, Ünite ve Günlük Ders planlarını oluşturun,
Etkin öğretim için gerekli olan iş takvimi, teknoloji, materyalve organizasyon detaylarını belirleyin,
Öğrenmeyi nasıl değerlendireceğinize karar verin.

1. Programın Gözden Geçirilmesi;
Bu bilginin temel kaynağı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın o sınıf için öngördüğü programdır. Program o sınıfta okutulacak değişik alanların içeriğini, faaliyet alanını, düzeyine uygun içeriğini ve öğretim sırasını tanımlar. O sınıfa ait programların gözden geçirilmesi, beceri konu ya da üniteleri seçmeye yardımcı olur.
2. İçeriğin Seçimi;
Genel program gözden geçirildikten sonra, okulun olanaklarına göre öğretmek istediğiniz ünitelere ait bilgi ve becerilerden öğretilebilecekler seçilir. Öğrenme deneyimleri için uygun amaç belirlenir. Alanlar arasındaki doğal ilginin arkındalığını geliştirilir ve doğal bağlantı zorlanmaz.
3. İçeriğin derlenmesi;
Bütünleştirmede, önce kullanılabilir bilgiyi araştırmak ve materyal toplamak temeldir. Başarı büyük oranda, ilgili, güncel, ve yaşa uygun doğru bilgiye bağlıdır. Birden çok alanı, entegre etmek için seçilen alanlardaki kavram ve becerilerle tanışık olunduğunda, daha verimli entegrasyon yapılabilir.
4. Model Seçimi;
Disiplinler arası öğrenmeyi uygulamak için işbirliği tipi planlama süresini belirleyecektir. Bağlı model, disiplinler arası öğretime başlangıç için idealdir. Bu model, bağımsız olarak plan yapmayı, başka bir alandan içerik seçmeyi, veya deneyimlenen ve plana uyanları bir defada düzenlemeye imkan verir.
Güven kazandıkça, *paylaşımlı* veya *ortaklı* modeli kullanarak programdaki içerik entegrasyonunun derinliği geliştirilebilir. İzlenecek alanın içeriği incelenmeli, diğer alan öğretmenleri ile görüşülmeli standartları gözden geçirilmelidir.
5. Planlanlama;
Eğer bir meslektaşla çalışılıyorsa, dersin amaçlarına ulaşmada kullannılabilecek belirlenir. Dersi tasarladıkça, öğrencilerin aktiviteleri eğlenceli ve heyecanlı bulmasını ve alanlar arasında anlamlı bağlar kurabilmeleri esas alınmalıdır.
Aktiviteleri Yıllık iş günlarine ve diğer öğretmenlerin programıyla uygun örtüşmelerin sağlayacak biçimde yerleştirilmeli ve ihtiyaçlar belirlenmelidir . Sonuç olarak, öğrencilerin

bireysel ve grup çalışmaları için nasıl organize ededileği, bireysel ihtiyaçlar ve öğrenme tarzlarına nasıl önem verileceği ve herkesin aktif katılımının nasıl sağlanacağı planlanmalıdır.

6. Değerlendirme sisteminizi oluşturun;

Bütünleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi, geleneksel yaklaşımlarla olabilir. Değerlendirme planı, ders planının önemli bölümlerinden biridir. Amaçlar, öğrenmenin değerlendirilmesi ile gözlenebilir. Amaçların ne derece gerçekleştiğini yordayan bir değerlendirme sistemi seçin.

Beden eğitiminde, fiziksel uygunluk, spor becerileri, spor kültürü ve psikososyal özellikleri değerlendirmek için standardize edilmiş testler öğrencilerle ulusal standartlara kıyaslamak için norm- veya kriter temelli ölçümler her zaman öğretim amaçlarını tam olarak ortaya koymayabilirler. Bu değerlendirme uygulamalarının öğretime katkısının zayif olduğu ileri sürülmektedir

Alternatif Değerlendirme Stratejileri

Değerlendirmede sonuç temelli yeni yaklaşımlar, eğitimde, entegre edilmiş öğrenme, ve kritik düşünme becerilerini vurgularlar. Diğer değerlendirme örnekleri, çalışma yaprakları, projeler, dosyalar, dergiler, mülakatlar, tartışmalar, gözlem, kendini değerlendirme, biçiminde yazılar, kontrol listeleri, değerlendirme cetvelleri, ve video analizlerini içerir. Bu alternatif değerlendirme tekniklerinin çoğu, öğrenci performansını değerlendirmek için tanımlanmış ölçütleri kullanır. Kriterler, ders başlamadan önce öğretmenler tarafından yazılmalı ve öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrenciler performans kriterlerinden haberdar olduklarında ortaya koymak zorunda oldukları çalışmanın kalitesini anlarlar. Açıkça tanımlanmış kriterler, size ve öğrencilerinize, ders sırasında anlamlı bir geri bildirim sağlar.

Değerlendirme Örnekleri;

Bağlı Modeli Kullanarak Beden Eğitimi ve Fen Bilgisi

Alanlar: Beden eğitimi – Uzağa fırlatmalar-fen bilgisi; – kaldıraçlar.

Önerilen Sınıf: **2-3**

Tanım: Bu öğrenme deneyiminde, öğretmen öğrencilere doğru bir fırlatmanın nasıl yapılacağı öğretir. Ders, bir fırlatma hareketinin, üçüncü tip bir kaldıraç sisteminin prensiplerini nasıl kullandığının açıklanmasını kapsar. Atışda kolun biyomekanik eylemi olayın bilimsel temelini kapsar. Öğrenci, bir bilim prensibinin uygulamalı bir durumda nasıl kullanıldığını görebilir.

Değerlendirme Araçları: Öğrencilerin fırlatma atışı yaparken doğru formu kullanışlarını puanlamak için bir performans kontrol listesi kullanır. Değerlendirme, öğretmene kaç öğrencinin beceriyi tam yapabildiğini ve kaçının daha fazla denemeye ya da derse ihtiyacı olduğunu gösterecektir.

Öğrenciler bu becerinin üçüncü tip kaldıraçların bilimsel prensipleri arasındaki bağı anlamasını değerlendirmek için, bir ödev ya da duvar gazetesine bir makale hazırlayabilirler. Öğretmen ödevleri okur ve her öğrencinin çalışmasını yorumlar.

Beden Eğitimi ve Matematiğin Paylaşımlı Model Örneği

Alanlar içerikleri: İki öğretmen, eş zamanlı olarak olarak *simetri* ve *asimetri* kavramlarını öğreniyorlar. Beden eğitimi programında kavramlar cimnastikte şekil ve denge becerileri kullanarak öğretilir. Matematik programının kavramları bir geometri dersinde üçgenleri, kareleri ve dikdörtgenlerin alanları üzerine odaklanarak öğretilir.

Önerilen Sınıf: **4-6**

Tanım: Beden eğitimi dersinde eşler, simetrik ve asimetrik şekilleri gösteren üç farklı statik dengeyi kullanarak bir cimnastik serisi oluştururlar. Beraber, vücutları ile aşağı, orta ve yukarı seviyelerde değişik simetrik ve asimetrik denge şekilleri keşfederler ve seri için üç şekil seçerler. Geometri dersinde matematik öğretmeni, öğrencilere bir üçgeni, kareyi ve dikdörtgeni simetrik olarak ve sonrada asimetrik olarak bölmenin farklı yollarını bulmalarını sorarlar.

Değerlendirme Araçları: Cimnastik dersi bir eşlerin kendilerini değerlendirmesi ile tamamlanır. Öğrencilerin her çifti, diğer bir çifti cimnastik serilerini yaparken gözler ve seriyi bir kriterler grubu ve dersin başında öğretmen ve öğrenciler tarafından geliştirilen bir punlama cetveline göre puanlanırlar. Cetvelin bir örneği şöyledir:
Mükemmel: Ortaklar, serilerinde simetrik ve asimetrik şekilleri kullanırlar. Bütün üç dengede üç saniye durabilirler ve bir dengeden diğerine akıcı bir şekilde hareket ederler.
İyi : Eşler serilerinde simetrik ve asimetrik şekilleri kullanırlar. İki dengede üç saniye dururlar veya bir dengeden diğerine geçerken duraksarlar.
Gelişmeye İhtiyacı Var: Ortaklar serilerinde simetrik ve asimetrik şekilleri yapamazlar veya bir dengede üç saniye duramazlar.
Geometri dersinin değerlendirilmesi her bir öğrencinin geometrik şekilleri nasıl üç simetrik ve üç asimetrik şekle bölme konusunda çözümlerini çizmelerini içerir. Her ders değerlendirildikten sonra, öğrencilerin cimnastik ve geometri dersinden aldıkları notlar, öğrencilerin farklı durumlardaki simetri ve asimetri kavramını anlamalarını değerlendirmek için karşılaştırılır.

Beden Eğitimi, Edebiyat ve Müziğin Ortaklı Model Örneği,
Alan içerikleri: Beden eğitimi öğretmeni, müzik öğretmeni ve edebiyat öğretmeni, öğrencilerin başarılı arkadaşlığa katkıda bulanacak, işbirliği becerileri geliştirecek amaçlara ulaşmak üzere bir öğrenme deneyimi planlar ve takım-öğretimi oluştururlar.
Önerilen Seviye: 4-6
Tanım: Üç öğretmen, öğrencilere arkadaşlık içinde işbirliği üzerine şiir yazmalarına özendirecek ve sonra şiirleri enstrumental müzik ve danslarda kullanabilecekleri etkinlikler yaparlar. Öğrenme deneyimi, şiirlerin bir koro şeklinde okunması, küçük bir grup öğrencinin bestelediği ve çaldığı bir enstrumental müzik parçası ve müzik parçası için yapılan bir dansı içeren bir performansla sona erer.
Değerlendirme Araçları: Öğretmenler, öğrencilerin, kendini-değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve eşlerin karşılıklı değerlendirmesine dayanan işbirliği yaşamını değerlendirme araçları geliştirir ve kullanabilirler.
Kendini Değerlendirme: Öğrenme deneyiminden önce, öğrenciler işbirliği anlamından anladıkları ve günlük yaşamlarında gördüklerini ile ilgili soruları tamamlarlar. Öğrenme deneyimi sonunda, aktivitelerde işbirliğinin nasıl kullanıldığını tanımlamak için ve öğrenme deneyimi esnasında işbirliği hakkında kişisel hislerin yorumlamaları için benzer seri soruları tamamlarlar. Öğretmenler her öğrenci ile bireysel görüşme yolu ile cevapları gözden geçirirler.
Öğretmen Değerlendirmesi: Öğretmenler, öğrenciler tarafından müzik kompozisyonu ve dans kareografisi sırasında sergilenmesini görmek istedikleri işbirliği davranışlarını tanımlarlar. Hangi davranışları gözlemledikleri ve kaç defa sergilendiği ile ilgili bir kontrol listesi geliştirirler ve kaydederler.
Eş Değerlendirmesi: Öğrenciler, işbirliğinin kullanıldığı bir performans video kaseti incelerler veya performansın bir kısmını yazarak ya da çizerek tanımlarlar.

İyi Bir Destek Ağı Oluşturma;
Bütünleştirilmiş bir program geliştirmede başar, okul yöneticileri, aileler, öğrenciler, ve meslektaşlardan alınacak destele sağlanabilir. Bu alandaki herkesin planlama, ve geliştirme aşamalarından haberdar edilmesi önemlidir.

Yöneticiler
Bütünleştirilmiş program geliştirme ve uygulamada idarecinizin desteğini kazanmak, başarıya ulaşmak için önemli adımdır. İdareciler, okul yönetim kurulu ve aileler ile hep birlikte bir

taraftar oluşturabilir. Bu programa daha çok öğrenci ve öğretmeni dahil etmek veya uzun süreli taraftarlar oluşturmak önemlidir. Bilgilendirilmiş yöneticiler, yeniliği ve risk almayı destekleyen bir okul kültürü kuracaklardır. Program planlandıkça, yöneticilerin katılımı sağlanmalı ve ilerlemeden haberdar olmalıdırlar.

Aileler

Aileler, disiplinler arası öğrenme deneyimlerini desteklerken bir anahtar rolü oynayabilir. Birçok aile için, alanların entegrasyonu kavramı tanıdık olmayabilir. Ailelerin yazılı olarak yada aile toplantıları ile bilgilendirilmeleri ailenin katılımını sağlar.

Öğrenciler

Öğrenme deneyimindeki başarı, öğrencilerinizin aktivitelere katılımdaki hevesine bağlıdır. İlginç ve konu ile ilgili dersleri seçme ve planlama kesinlikle gereklidir; buna rağmen, öğrencilerinize bir veya daha fazla alanı entegre etme nedenini ve dersten kazanacaklarını açıklama ihtiyacı duyulabilir. Öğrenciler kuşkucu olabilir ve "Beden eğitiminde neden matematik yapıyoruz?" diye sorabilirler.

Meslektaşlar

Meslektaşlarla işbirliğini sürdürmek Bütünleştirrilmiş program uygulamalarında önemlidir. Bu işbirliği:

Üniteler tasarlandıkça, meslektaşlarla paralel tasarımlar planlanabilir.

Öğrencilerin diğer derslerde hangi konuları okuduklarını şu anda ne çalıştıkları örenilebilir.

Meslektaşlara öğretilenlerle ilgili bilgi verilebilir Bir yazı dersi veya matematikte problem çözmede bu kavramlar kullanılabilir.

İçerik ve uygulamalarda güncel kalmak için diğer alanların içerikleri ile ilgili toplantılara katılınmalı.

Özel konuları ve program yönergelerini anlamak için farklı zümre toplantılarına katılınmalı.

Dier öğretmenler beden eğitimi dersine davet edilebilir.

Meslektaşlarla ilgiyi haftalık veya aylık toplantılar düzenlenebilir.

Öğretmenler, posta kutu not koyarak konuları ile ilgili iletişimi sürdürebilirler.

TEMEL KAYNAĞIN YAYIN BİLGİLERİ

Cone, T.P., Werner, P., Cone, S.L., and Woods, A.M. (1998). *Interdisciplinary Teaching Through Physical Education.* Champaign, IL: Human Kinetics.

TEMEL KAYNAĞIN DAYANDIĞI VE YARARLANILABİLECEK LİTERATÜR

Allen, V. (1996). A Critical look at integration. *Teaching Elemantary Physical Education, 7*. 12-14.

Ashlock, R.O. and J.O. Humprey. (1976). *Teaching elemantary school mathematics through motor learning.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Association for Supervision and CurriculumDevelopment. (1994). Teaching across disciplines.*Education Update*. 36(10), 1-4.

Atlanta Committee for the Olympic Games. (1994-1995). *Olympic day in the schools.* (Vols. 1-3). Atlanta, GA: Author.

Banks, J. (1985). *Teaching strategies for the social studies.* New York, Longman.

Belka, D. (1994). *Teaching children games.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early chidhood programs serving children from birth through age 8.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Britannica. (1983).*Science System.* Berkeley: Lawrence Hall of Science, University of California.

Bruck, L. (1992). Constructing a child centered dance curriculum. *J of Physical Education,*

Recreation,and Dance, 63(9), 43-48.
Buschner, C. (1994). *Teaching children movement concepts and skills.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Clements, R., and Osteen, M. (1995). Creating and implementing preschool movement narratives. *JOPERD,* 66(3), 24-29.
Cone, S., and Cone, T. (1998). *Moving across the curriculum: An interdisiplinary approach to physical education and dance.* Bastracts: EDA 1998 Convention. N. Kingstown, RI: Eastern District Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
Connor-Kountz, F., and Dummer, G. (1996). Teaching across the curriculum: Language-enriched physical education for preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13,* 302-315.
Cratty, B. (1971). *Active Learning: Games to enhance academic abilities.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Cratty, B. (1973). *Intelligence in action.* Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Cratty, B. (1985). *Active Learning: Games to enhance academic abilities.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
DePice, D. (1996). Stirring imaginations: Connections among the disciplines. *NJEA Review, 69,* 36-39.
Evans, J., and Brueckner, M. (1990). *Elementary social studies: Teaching for today and tomorrow.* Boston: Allyn and Bacon.
Fogarty, R. (1991a). *The mindful school: How to integrate the curricula.* Palatine, IL: IRI/Skylight.
Fogarty, R. (1991b). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership, 49*(2), 61-65.
Gallahue, D. (1993). *Developmental physical education for today's children.* Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
Graham, G. (1992). *Teaching children physical education.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Horwood, B. (1994). Integration and experiences in the secondary curriculum. *McGill J of Education, 29*(1), 89-102.
Humphrey, J. (1987). *Child development and learning through dance.* New York: AMS Press.
Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Kirchner, G. (1991). *Children's games from around the world.* Dubuque, IA: Brown.
Lee, M. (1993). Learning through the arts. *JOPERD, 64*(5), 42-46.
Martinello, M., and Cook, G. (1994). *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning.* New York: Macmillan.
Maurer, R. E. (1994). *Designing interdisciplinary curriculum in middle, junior high, and high schools.* Boston: Allyn and Bacon.
National Association for Sport and Physical Education. (1994). *Developmentally appropriate practice in movement programs for young children, ages 3-5.* Reston, VA: Author.
Nielsen, M.E. (1989, Fall). Integrative learning for young children: A thematic approach. *Educational Horizons,* pp. 18-24.
Orlando, L. (1993). *The multicultural game book.* New York: Scholastic Professional Books.
Pica, R. (1995). *Kids on the move.* Kennebunk, ME: Moving and Learning, Spring.
Purcell, T., and Werner, P. (1996). *Teaching children through interdisciplinary programming.* Atlanta, GA: AAHPERD National Convention.
Stevens, D. (1994). Integrated learning: Collaboration among teachers. *Teaching Elemantary Physical Education, 5*(6), 7-8.
Wall, J., and Murray, N. (1990). *Children and movement: Physical education in the*

elementary school. Dubuque, IA: Brown.
Werner, P. (1996). Interdisciplinary programming in physical education: What goes around comes around. *Teaching Elementary Physical Education, 7*(4), 28-30.
Werner, P., and Burton, E. (1979). *Learning through movement.* St. Louis: Mosby.
Whitin, D., and Wide, S. (1992). *Read any good math lately ?* Portsmouth, NH: Heineman.

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinin Gelişimi

Prof. Dr. Caner Açıkada
Hacettepe Üniversitesi
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu

Spor Bilimlerinin Gelişimi ne İlişkin Öngörüler

- Kavramsal Gelişim: Beden Eğitiminden Spor Bilimine
- Spor Bilimi'nin Gelişimi: Tarihsel Süreç
- Spor Bilimi ve Hareket Bilimi: Tarihsel Süreç
- Türkiye'de Spor Bilimleri
- Türkiye'de Yapılanma
- Fakülteleşme Kavramı

KAVRAMSAL GELİŞİM

DEĞİŞİM

- Sosyoekonomik Yapı,
- Sosyokültürel Yapı,
- Değişen Bilgi Düzeyi,
- Değişen Değer Ölçüleri,
- Serbest Zaman Etkinlikleri,

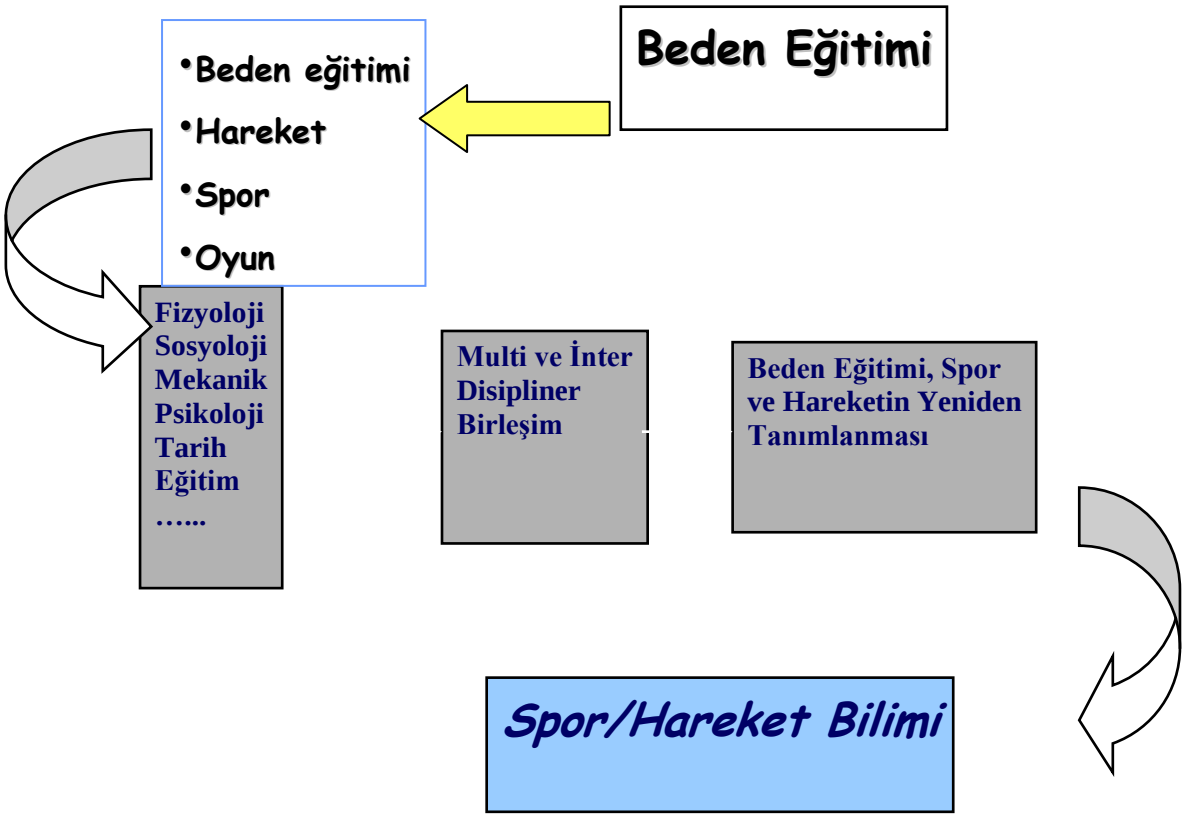
- Spor Anlayışı,
- Spora Katılım,

- Farklı Beklentiler

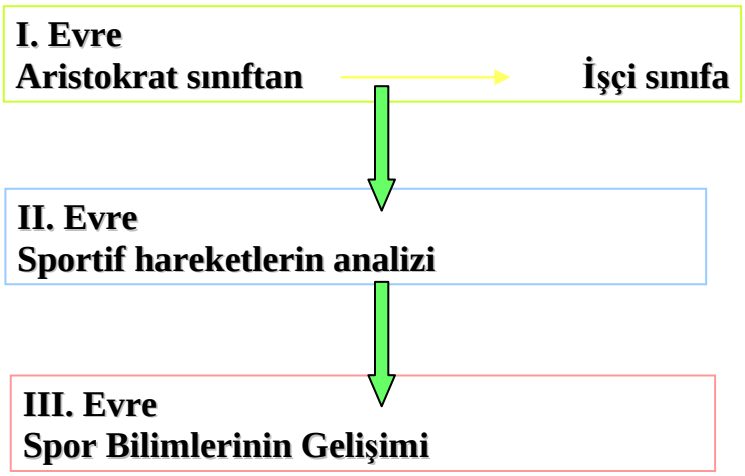
Farklı yaşam tarzı

Mesleki Eğitim
-Eğitici
-Antrenör
-Araştırmacı
-Öğretmen
-fizyo terapist
-spor hekimi
-v.b.

KAVRAMSAL GELİŞİM



Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi



Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

I. Evre
Aristokrat sınıftan → İşçi sınıfa

Üç önemli etken:

1762 Jean Jacques Rouseeau
"Emile" Romanı: Hareket ve sporu insanın ideal etkinliği olarak ilan eder.

1777 James Watt
Buharlı makinenin keşfi ve endüstriyel devrim.

1789 Bastil Baskını: Fransız Devrimi

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

II. Evre
Sportif hareketlerin analizi

İnsan ve hayvan Lokomosyonu: Kinetik ve kinematik analizler (Muybridge 1878; Marey 1882)

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

II. Evre
Sportif hareketlerin analizi

Statik ve dinamik aktivitede kasın elektrik aktivitesinin ölçülmesi: EMG (Piper, 1907; Gasser ve Erlanger, 1925)

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

II. Evre
Sportif hareketlerin analizi

Statik ve dinamik aktivitede kasın elektrik aktivitesinin ölçülmesi: EMG (Piper, 1907; Gasser ve Erlanger, 1925)

Sportif hareketlere uyarlanması: EMG
(Suzuki et al, 1982; Clarys et al,1988; de Konning et al, 1991; van Ingen Schenau et al, 1992)

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

II. Evre
Sportif hareketlerin analizi

Egzersiz sırasında enerji harcaması: Kalorimetri
(Douglas, 1911; Haldane ve Graham, 1935; Scholander, 1947; Tissot, 1904)

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

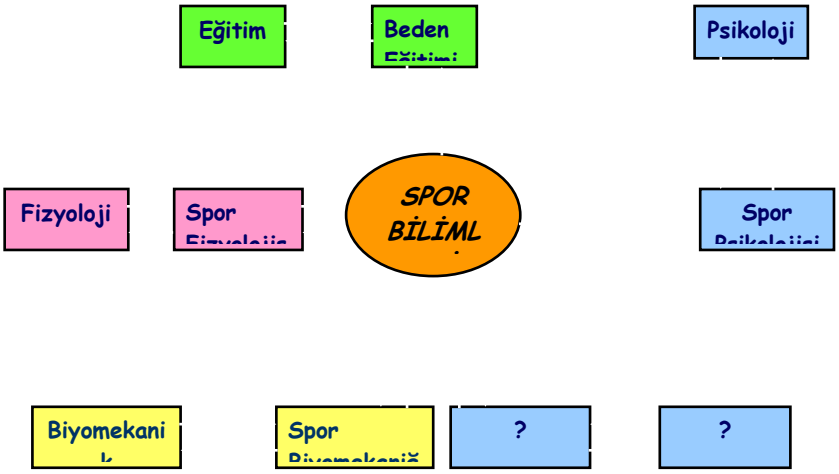
II. Evre
Sportif hareketlerin analizi

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

III. Evre
Spor Bilimlerinin Gelişimi

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

KAVRAMSAL GELİŞİM



Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

Spor Bilimlerinin Yapılanması:

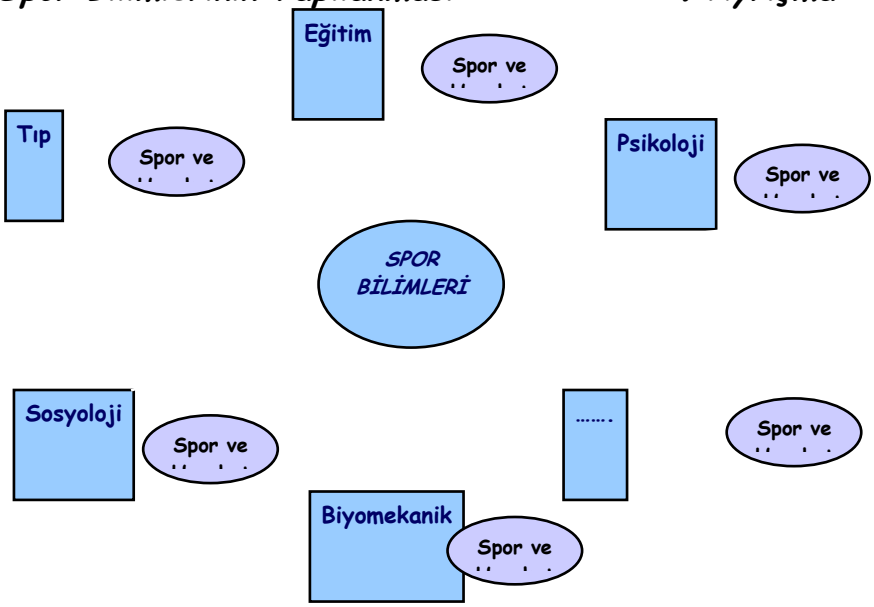
1.Ayrışma Evresi

2.Katkı

3.Birleşme

Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

Spor Bilimlerinin Yapılanması: ***1. Ayrışma***



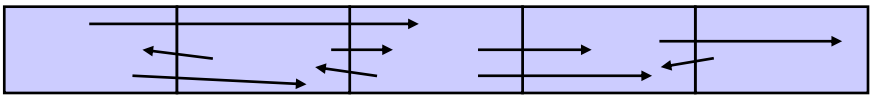
Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

Spor Bilimlerinin Yapılanması:

2.Katkı

Spor Tıbbı	Spor Psikolojisi	Spor Sosyolojisi	Spor Fizyolojisi	…….

3. Birleşme



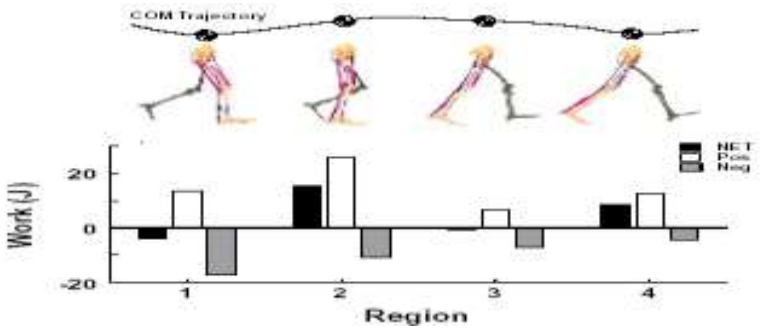
Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

III. Evre
Spor Bilimlerinin Gelişimi

1925'ler ve 1929'lar

Margaria (1976):

Cavagna ve Margaria lokomosyonun incelenmesinde fizyolojik ve biyomekanik yaklaşımlar (Fizyolog ve biyomekanikçi)



Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

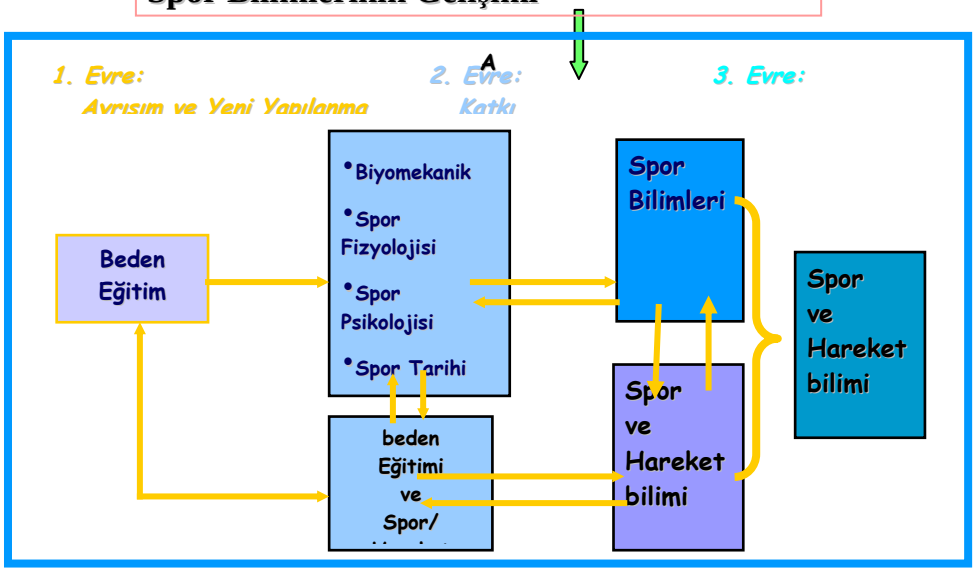
III. Evre
Spor Bilimlerinin Gelişimi

1980'ler ve 1990'lar → Spor bilimleri

Hatze (1981):	İnsan lokomosyonu için biyomekanik, fizyolojik ve nörofizyolojik modeller kullandı (Biyolog ve biyomekanikçi)
Komi ve Bosco (1982):	Uzama Kısalma Döngüsü. Kasın elastik yapısı ve elastik kuvvet (Fizyolog, biyolog, antropometrist, antrenman bilimi)
Alexander (1988):	Hayvan hareketinde elastik mekanizmalar (Zoolocist)
Yeadon (1993):	Burgulu saltonun matematiksel modellemesi (Matematikçi).

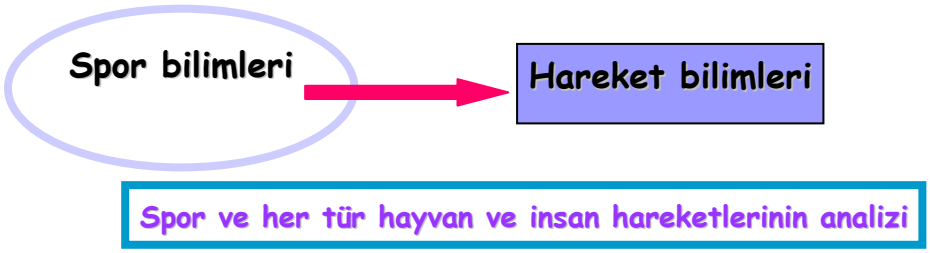
Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

III. Evre
Spor Bilimlerinin Gelişimi

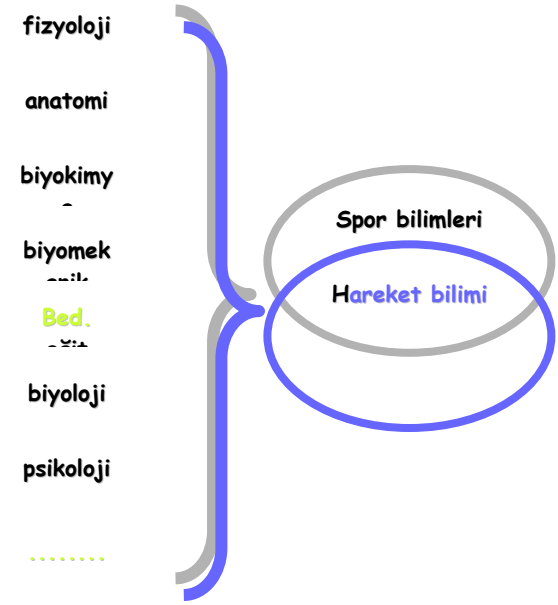


Spor ve spor bilimlerinin tarihsel gelişimi

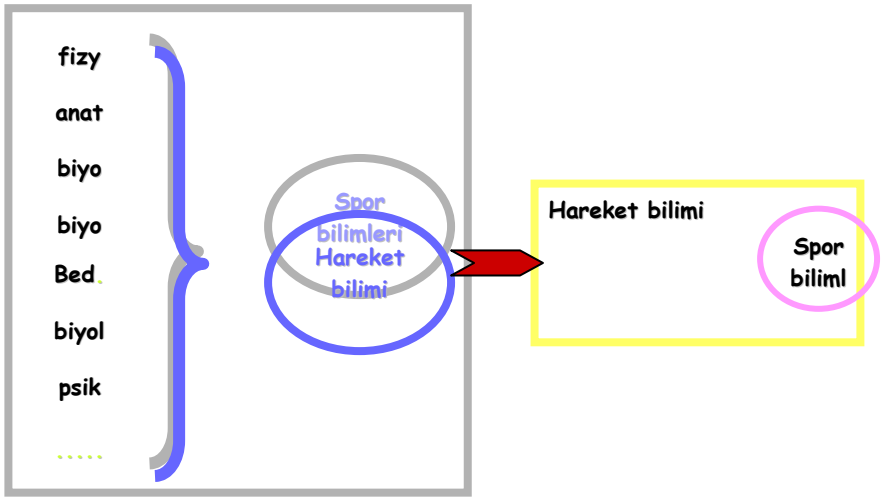
III. Evre
Spor Bilimlerinin Gelişimi



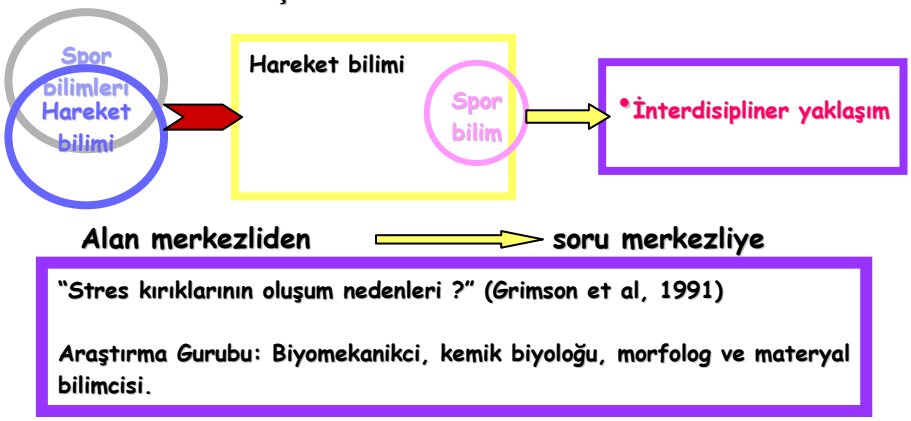
Spor Bilimlerinin Gelişimi



Spor Bilimlerinin Gelişimi



Spor Bilimlerinin Gelişimi



Beden Eğitiminde İsim Değişikliği

Toplam 680 Spor Okulu:

-% 55 (377) cevap verdi

-% 32.9 (124) isim değişikliği (Son 12 yılda),

-% 67.1 (253) değiştirmedi,

-Değiştirmeyenlerin % 27.7 (70) değişimi düşünmektedir,

Yıllara göre isim değişikliği:

	76/77-78/79	79/80-81/82	82/83-84/85	85/86-87/88
N	18	19	24	63
%	14.5	15.3	19.4	50.8

Beden Eğitiminde İsim Değişikliği

Beden Eğitimine ek alınan isimler:

- Sağlık,

- Rekreasyon (Boş Zaman Etkinliği)

- Spor Eğitimi

Beden Eğitimine yer vermeyenler:

- Kinesyoloji
- İnsan Performansı
- İnsan Hareketi
- Kinetik
- Spor Bilimi
- Egzersiz Bilimi
- Fizik Kondisyon
- Spor Eğitimi
- Spor
- Uygulamalı Fiziksel Bilimler
- Motor Eğitim

Beden Eğitiminde İsim Değişikliği

Beden Eğitimine Yer Vermeyenlerin Gerekçeleri;

- ***Eğitimde özelleşilen alanları daha iyi tanımladığı,***
- ***Eğitim önceliklerini daha iyi yansıttığı,***
- ***Akademik alanda imajı geliştirdiği,***
- ***Kaynak bulma yeteneklerini attırdığı,***

Spor Okulları İsimleri

- ***Kinesiyoloji***
- ***Egzersiz bilimleri***

. Hareket sağlık ve rekreasyon

- ***Spor Bilimi***
- ***Spor Bilimleri ve Teknolojisi***
- ***Beden Eğitimi İnsan Hareketleri ve Dans***
- ***Spor Bilimi Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi***
- ***Beden Eğitimi Hijyen ve Dans***
- ***Spor***

. İnsan haraketleri ve kinetik

- ***Spor ve Beden Eğitimi***

Türkiye'de
DEĞİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

1. Dünyayı takibetmek: Doğu - Batı,

2. Yeni meslek alanları,

3. Hareket ve sporu; beden eğitimi sınırları içerisinde inceleyememek,

4. Kimlik erozyonu ve yeni arayışlar,

Program veya Bölüm Yapılanması

1. Evre: *1931 - 1974 arası*

2. Evre: *1974 - 1981 arası*

3. Evre: *1981 - 1992 arası*

4. Evre: *1992 - 1998 arası*

5. Evre: *1998- Günümüze kadar*

Program veya Bölüm Yapılanması

1. Evre: *1931 - 1974 arası*
-Beden Eğitimi Bölümü

2. Evre: *1974 - 1981 arası*
-Beden Eğitimi Bölümü
-Spor Akademisi
-İzmir Beden Eğitimi ve Spor YO
-ODTÜ Beden Eğitimi Rekreason ve Spor Bölümü

Program veya Bölüm Yapılanması

3. Evre: ***1981 - 1992 arası***

-Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
-Eğitim Fakültesi
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
-Fen-Edebiyat Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

4. Evre: ***1992 - 1998 arası***

-Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
-Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
-Fen-Edebiyat Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
-Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

Program veya Bölüm Yapılanması

5. Evre: ***1998- Günümüze kadar***

-Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
-Fen-Edebiyat Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
-Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
-Sağlık Bilimleri Fakültesi
Spor Bilimleri Bölümü

PROGRAMLAR:
-Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
-Spor Yöneticiliği
-Antrenörlük
-Spor Bilimleri ve Antrenörlük
-Rekreasyon
-Spor Bilimi

Okullaşma

2004'de Okullaşma

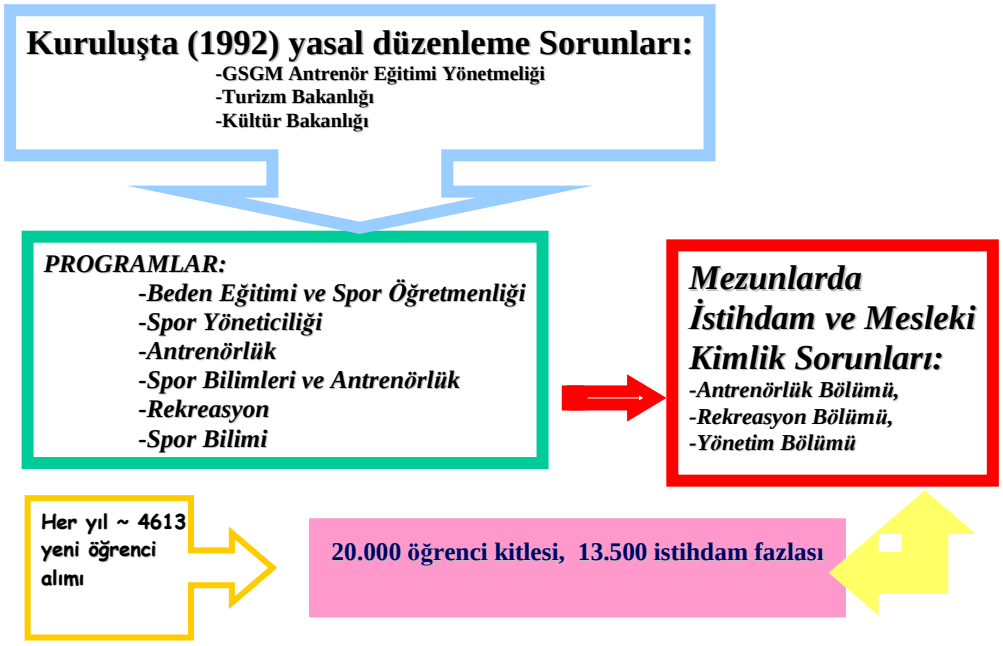
44 Üniversitede spor yüksekokulu / bölümü
38 Üniversitede Yüksekokul
13 Üniversitede Eğitim Fakültesinde BESÖ
1 Üniversitede Fen-Edebiyat Fakültesinde BESÖ
1 Üniversitede Sağlık Bil. Fak. Spor Bil. Böl.
(ÖSYM, 2004)

Yapısal Gelişim: Okullaşma

Bölüm	Normal Öğretim		İkinci Öğretim	Toplam
Antrenörlük	25	7	32	
Beden Eğitimi ve Spor	50		-	50
Rekreasyon	8		3	11
Spor Bilimleri	3	-	3	
Spor Yneticiliği	21	5	26	
Toplam	107	15	122	

(ÖSYM, 2004)

Program veya Bölüm Yapılanması



Hakemli Yayınlar

1966-1991 arası

1992-2002 arası

Yapısal Gelişim

Hakemli Yayınlar

1. **Yüksek Lisans / Doktora Tezleri**

2. **Hakemli Eserler:**

Spor Hekimliği Dergisi
Spor Bilimleri Dergisi
Performans
Gazi BESB Dergisi
Celal Bayar BESB Dergisi
Spor Araştırmaları Dergisi
Selçuk BESBD
Atatürk BESBD

1966-1992

1992-2002

Yapısal Gelişim

Hakemli Eserler

Alanlar

Tezler ve Süreli Yayınlar

Antrenman ve Hareket Bilimleri (AH)
Spor Eğitimi (SE)
Sporcu Sağlığı (SS)
Sporda Psikososyal Alanlar (PS)
Spor Organizasyonu ve Yönetimi (SO)

Süreli Yayınlar

Araştırma
Derleme
Çeviri

Yapısal Gelişim

1966-1992 arası

Yayın	Nitelik	Sayı	%
Tezler	Doktora	26	3.8
	Yüksek L.	118	17.2
SHD	Araştırma	163	23.8
	Derleme	156	22.8
	Çeviri	163	23.8
SBD	Araştırma	36	5.2
	Derleme	18	2.6
	Çeviri	4	0.67
Toplam		684	100

Türkiye'de

Sınırlayıcı Etkenler

1. ***Hızlı Okullaşma,***
2. ***Çok Sayıda Öğrenci Alımı,***
3. ***Yetersiz Alt Yapı,***
   - ***-Tesis/Malzeme,***
   - ***-Laboratuvar,***
   - ***-Yayın,***
4. ***Spor Bilimlerinin Multidisipliner Yapısı,***
5. ***Spor Bilimlerinin İnterdisipliner Yapısı,***
6. ***Uluslararası bağlantılar,***
7. ***Hızlı Programlaşma,***

Beden Eğitiminden Spor Bilimlerine ??

- **Spor bilimleri,**

  Özel yetenek sınavıyla;
  -Güzel sanatlar,
  -Konservatuvar,

- **Spor bilimleri,**

  Bilimsel yapısıyla;

  ?! **-Meslek yüksekokulları görüntüsü,**

Beden Eğitiminden Spor Bilimlerine ??

- **Spor bilimleri, Bilimsel yapısıyla;**

?!

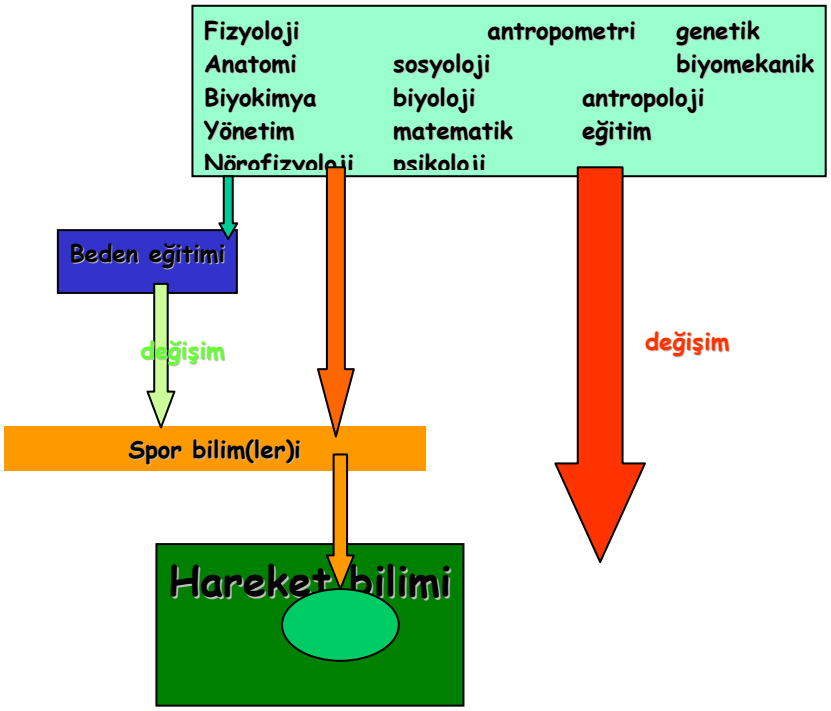
İMAJ SORUNU

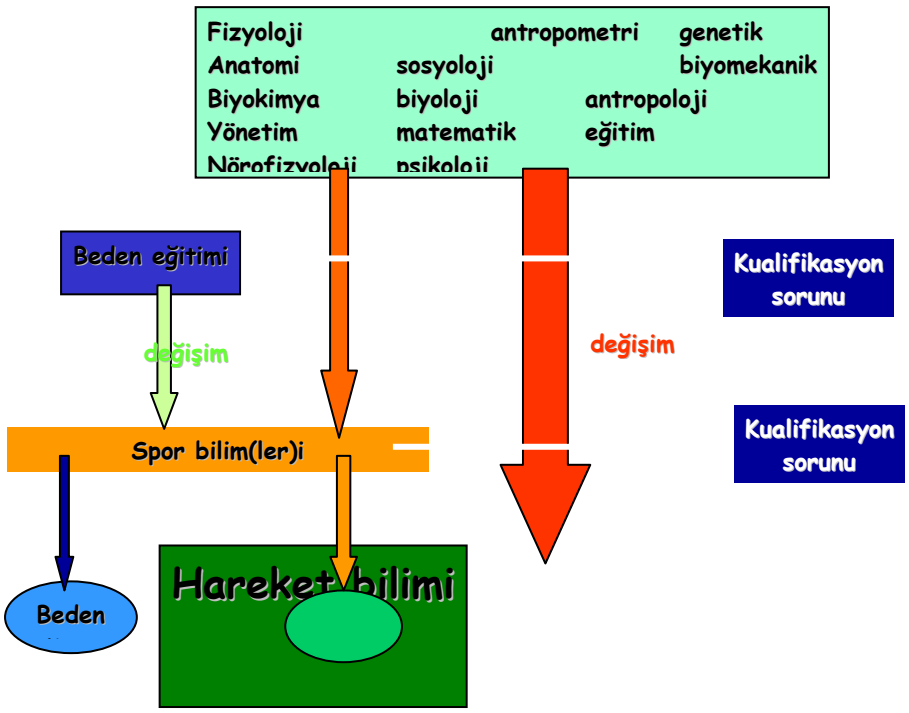
- **Akademik erozyon**
- **Uygulama ağırlığı**
- **Meslek yüksekokul**
- **Düşük ÖSS'li öğrenci profili**
- **Spor bilimleri geçişi yavaş**

İnterdisipliner yaklaşım sorunlar:
-uygulamalı disiplinlere tek yönlü yaklaşım

Yavaş spor bilimleri geçişi

Multidisipliner yaklaşım sorunları:
-Uygulamalı ve teorik alanlara yaklaşımda sınırlı uzmanlık alanlarıyla bakış,
-Farklı temel bilimlerin spor bilimlerine aktarımında yetersiz uzmanlaşma


Fizyoloji
antropometri
genetik
Anatomi
sosyoloji
biyomekanik
Biyokimya
biyoloji
antropoloji
Yönetim
matematik
eğitim
Nörofizyoloji
psikoloji
Beden eğitimi
değişim
değişim
Spor bilim(ler)i
Hareket bilimi


Fizyoloji
antropometri
genetik
Anatomi
sosyoloji
biyomekanik
Biyokimya
biyoloji
antropoloji
Yönetim
matematik
eğitim
Nörofizyoloji
psikoloji
Beden eğitimi
değişim
değişim
Kualifikasyon sorunu
Kualifikasyon sorunu
Spor bilim(ler)i
Beden
Hareket bilimi

Türkiye de akademik yapılanma;

- **Tanımdan hareket edilmiyor**
- **YÖK Politikası: Akademik kurumsallaşmada önyargı**

Yüksekokul

Fakülte

Gerekçe ??!!

-YÖK ve YO kavramı:
yeni tanımlama
-Bürokratik eşitlik
-Statü eşitliği

Yüksekokul

model ??!!

Başkent üniversitesi

Sağlık bilimleri fakültesi

-spor bilimleri

-beslenme diyetetik

-fizik tedavi ve rehabilitasyon

Fakülte

Yüksekokul

model ??!!

- ***Spor Bilimleri Fakültesi***
- ***Hareket Bilimleri Fakültesi***

Bölümler

-spor bilimleri

-beslenme diyetetik

-fizik tedavi ve rehabilitasyon

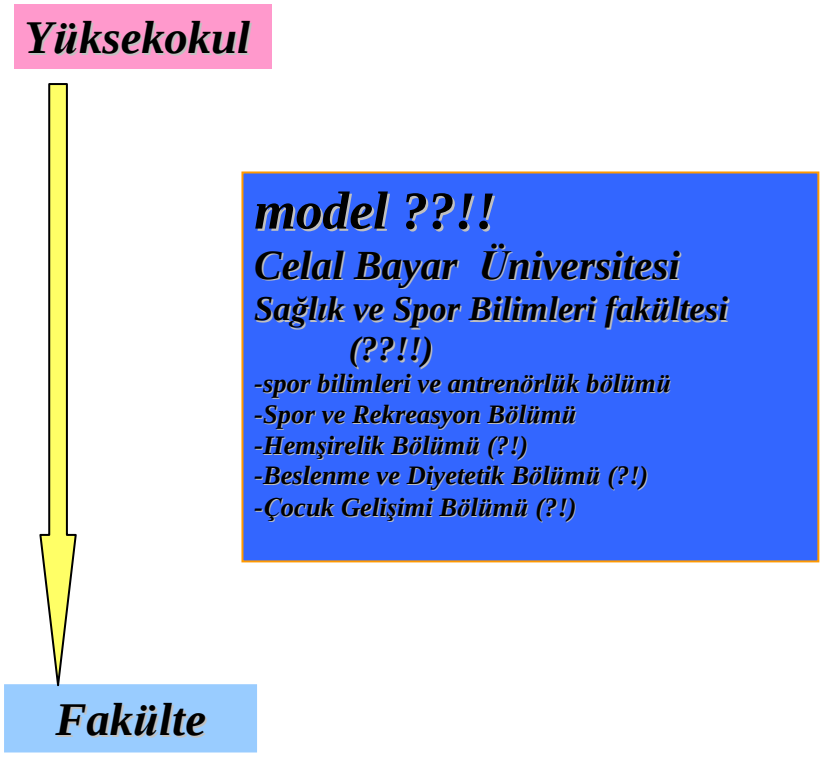
- .....

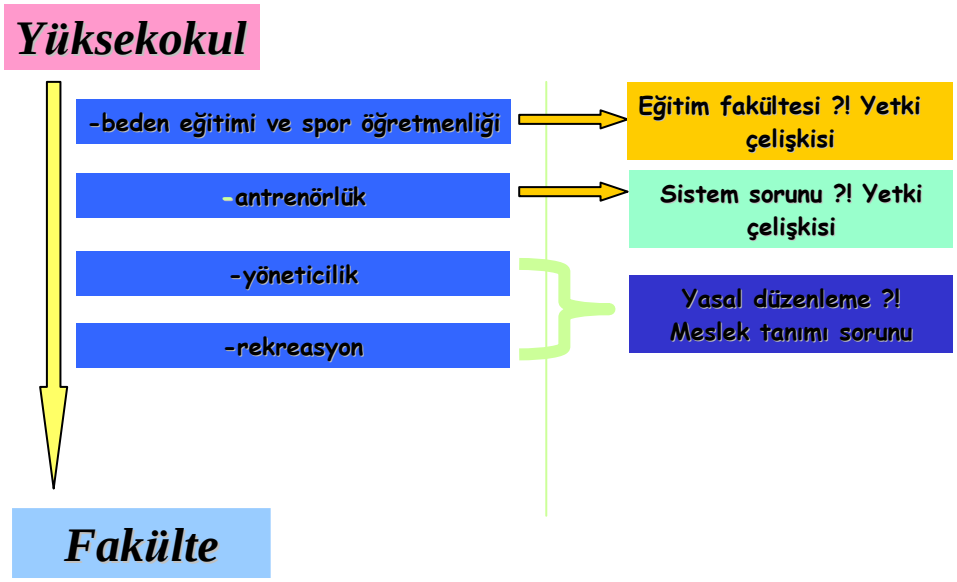
Budapeste Spor

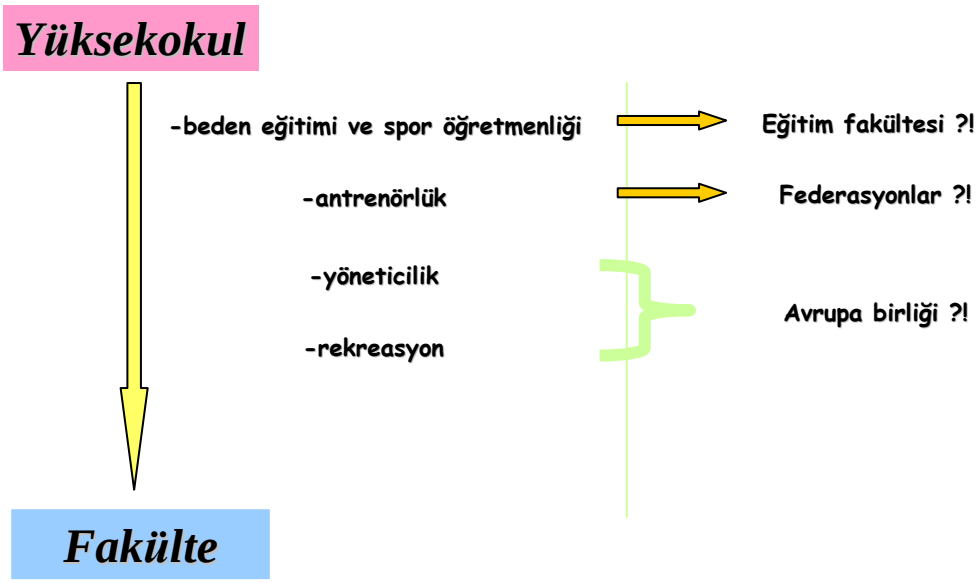
Köln Sporthochschule

Indiana Health Physical Education and Recreation Faculty

Fakülte


Yüksekokul
model ??!!
Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık ve Spor Bilimleri fakültesi
(??!!)
-spor bilimleri ve antrenörlük bölümü
-Spor ve Rekreasyon Bölümü
-Hemşirelik Bölümü (?!)
-Beslenme ve Diyetetik Bölümü (?!)
-Çocuk Gelişimi Bölümü (?!)
Fakülte


Yüksekokul
-beden eğitimi ve spor öğretmenliği
-antrenörlük
-yöneticilik
-rekreasyon
Eğitim fakültesi ?! Yetki çelişkisi
Sistem sorunu ?! Yetki çelişkisi
Yasal düzenleme ?! Meslek tanımı sorunu
Fakülte



Akademik Yükselme

Doçentlik Alanı → Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme

Yeni alan ??!!

- Spor Bilimleri
- Sağlık Bilimleri (??)
- Hareket Bilimleri

sonuç

- İnter ve multidisipliner olabildiği oranda varlığını koruyabilecek
- Programların yeniden şekillenmesi
- Antrenörlük eğitiminin geleceği sorgulanmalı

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİM STİL VE YAKLAŞIMLARININ ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN KULLANIMI

Hüseyin ÇAMLIYER, H. Fehmi MAVİ, E. Nilay DAŞDAN, Hatice ÇAMLIYER

Celal Bayar Üniversitesi BESYO-Manisa

ÖZET

Günümüzde eğitim alanında istendik türde davranış geliştirebilme sürecinde "çoklu zeka" uygulamaları sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir(Klein, 2003). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında hemen hemen tüm zümreler bu konu ile ilgili tartışmaları yoğunlaştırırken Beden Eğitimi Dersleri için de bu tartışmalar sürmekte ve Beden Eğitimi Dersi bu tartışmaların dışında düşünülmemektedir.

Zeka konusunda yeni bir sentezleme olarak görülebilecek "Çoklu Zeka Kuramı" "*beden eğitimi dersinde nasıl uygulanmalı"* sorunun özünü oluşturmaktadır. Birçok beden eğitimi öğretmenin düşüncesinde bu uygulamaların nasıl yaşama geçirileceği uygulamalardaki gözlemlere ve dayanarak netleşmemiş bir sorun olarak güncelliği koruduğu söylenebilir (Klein, 2003; Mitchell, & Kernodle, 2004).

Bu çalışma beden eğitimi dersleri uygulamalarında "Çoklu zeka kuramı" kapsamında söz edilen değişik zeka alanlarının geliştirilebilmesi için ne tür yöntem ve öğretim yaklaşımlarıyla desteklenmesi gerektiği ele alınmaya çalışılmıştır.

GİRİŞ

Zeka psikolojinin ve eğitim bilimlerinin üzerinde çok tartıştığı bir konudur. Zeka ile ilgili; yaşamda karşılaşılan değişik türdeki problemleri çözebilme, yeni bir ürün ortaya çıkarabilme, topluma yararlı bir şey yapabilme kapasitesidir gibi birçok değişik tanımların yapıldığı günümüzde bile zekaya yeni açılımlar getirilmeye çalışıldığı bilinmektedir (Brody, 1999; Gardner, 1999; Selçuk, 1999).

Çoklu zeka kuramı [multiple intellegence (mı theory)] Harward Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında eğitim sürecine yeni bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir.

Çoklu zeka kuramında 8 çeşit alan belirlenmiştir. Bunlar :

1- Sözel – Dilsel
2- Matematiksel - Mantıksal
3- Görsel – Uzaysal
4- Müziksel – Ritmik
5- Bedensel – Kinestetik
6- Kişilerarası -Sosyal

7- İçsel (Özedönük)

8- Doğa

Çoklu zeka aşağıdaki temel ilkeler dayandırılabilir.

1. Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.

2. Çeşitli zeka alanları, genellikle, bir arada karmaşık bir yapıda çalışırlar.

3. Bütün zekalar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.

4. Her insan, çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir

5. Her bir zeka alanı ayrıştırma, ilişkilendirme karşılaştırma, farklılaştırma, sonuç çıkartma vb. gibi işlevselliklerde, algı - dikkat - hafıza açısından farklı bir sisteme sahiptir.

6. Her bir zeka alanının işlevselliği diğer zeka alanlarından ayrı değildir.

7. Bütün zeka alanları, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır.

8. Kişisel alt yapı ve hazır bulunuşluk, kültür, kalıtım, inançlar zeka alanlarının gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.

Eğitim ve öğretimin geliştirebileceği alanlar açısından baktığımızda yeni bir sentez olarak tanımlayabileceğimiz "çoklu zeka kuramı" bilinen "bilişsel-duyuşsal-devinişsel" alan tanımlamalarının detaylı bir açılımı olduğu söylenebilir. (Demirel; 2002). Bu zeka ile ilgili alansal gelişimleri bir amaç olarak algılamamız gerekmektedir. Bu amaca ulaşabilmek her zaman ders içi uygulamalarla mümkün olamayacağı bir gerçekliktir. Bu nedenle ders dışı yönlendirmelere ve uygulamalara da gereksinim bulunmaktadır. Gerek ders içi, gerek ders dışı uygulama ortamlarında çok önemli iki sorunun altını çizmek gerekmektedir. Bunlar:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimlerinde sergiledikleri doğru tutum, davranış ve tavırlardır.
2. Beden eğitimi öğretmeninin, öğretim yöntem-stil ve yaklaşımlarını çok iyi ve yerinde kullanabilmesi,

Bunlardan "öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimlerinde sergiledikleri doğru tutum, davranış ve tavır sergileyebilme" çok daha önemli ve etkilidir. Öğrencinin özgüvenini sarsmayan, öğrenciye sorumluluk veren, öğrenciyi merkez yapan, öğrencinin yeteneklerine saygı duyan ve onu fark eden, gelişim açısından onları daha ileriye taşımaya eğilim gösteren saygı ve sabıra dayalı iletişimler her zaman yöntem ve stil uygulamalarından önce gelmelidir. Çünkü bunlar iletişim ve etkileşimde öncelikli kapı aralayıcıdırlar (Gordon, 2000; Cüceloğlu, 1993). Bu kapı yanlış tutum ve tavırlarla baştan kapanırsa hangi öğretim yaklaşım ve yöntemi denenirse denensin etkileşim sürecinde istenilen amaca ulaşmak çok zorlaşır. Zira asıl amaç eğitim ve öğretim sürecinde bir araç olarak kullanabileceğimiz sporu, günlük yaşam biçiminin bir parçası haline getirerek amaç doruklarına taşımaktır. Öğrencilerin var olan potansiyellerini en iyi geliştirmeye yönelmektir.

Diğer yandan hangi tür zeka alanı olursa olsun beden eğitimi öğretmeninin öğretim stillerini ve yaklaşımlarını iyi kullanabilmesi aralanmış kapıdan atacağı adımlardan ikincisidir.

1- Sözel – Dilsel Alan

Bu tür zeka alanı bir insanın kullandığı kendi dilini etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Dilin gramer yapısına, sözcük dizimine, kavram telaffuzuna ve sözcüklerin anlamına uygun olarak sözel/yazma yeteneği, ikna etme yeteneği, açıklama, öğretme ve öğrenme, mizah gibi etkinliklerinde dili büyük bir ustalık ve beceri ile kullanmasına dayanmaktadır Bu zeka yönü **gelişmiş** öğrenciler okuyarak, yazarak, sözlü sunumları dinleyerek ve öğrenilecek konuları tartışarak en etkili şekilde öğrenebilirler. Resimlerle düşünmektense kelimelerle düşünürler (Demirel, 2004).

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Beden eğitimi dersiyle ilgili düşüncelerini ve duygularını ifade edebilmelerine fırsat yaratınız.
- Beden eğitimi dersi kapsamındaki ünite ve konulara ilişkin geçen kavram ve terimleri açıklayabilmelerine yorumlama ve değerlendirmelerine fırsat yaratınız.
- Kendilerine söylenen veya yapılması istenilen bir hareket görevini hayalinde canlandırma, arkadaşlarıyla tartışma, anlatma, ders dışında yazarak ifade etme konularında öğrencileri cesaretlendirin, arkadaşlarının yazdıklarını dinleme ve kendi görüşlerini ifade edebilmelerine ortam yaratınız. Örneğin, derste öğretilen özel hareketlerin ve becerilerin öğrencilerin tuttukları günlüklere yazılması istenebilir. Ayrıca, öğrenciler derste öğrenilen kavramların geçtiği bulmacalar hazırlayabilirler, bunları kol gazetesine panoya asabilirler (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Beden eğitimi ve spor ile ilgili yazılanları okumaya, konuşulanları dinlemeye öğrencileri yönlendirin ve özendiriniz. Bunu yaparken öğretmen-öğrenci tartışmalarından yararlanabilirsiniz. Öğrencilerinize izlettiğiniz konu ile ilgili bir video kaset veya CD de geçen vuruşlar, atışlar ve stratejileri tanımlamalarını isteyebilirsiniz (Mitchell, & Kernodle, 2004). Öğretilen sporla ilgili bir maç anlatımını sanki spikermiş gibi öğrencilerinize yaptırabilirsiniz (Anderson, & Weber 1997).
- Öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğrendikleri bir psikomotor beceriyi ne zaman nerede nasıl kullanabileceklerini açıklayabilmelerine fırsat yaratınız.
- Öğrencilerle öğrendikleri hareketlerin kendilerine ne tür yararlar sağlayabileceğini tartışabilecekleri ortam yaratınız.
- Beden eğitimi öğretmeni tarafından derste öğretilen bir hareket veya hareket kombinasyonun öğretiminde öğretmenin izlediği yolların öğrencilerden anlatması isteyiniz. Ayrıca, öğrenci hareketi yeni öğrenecek arkadaşları için tavsiye listesi de hazırlayabilir (Anderson, & Weber 1997).
- Öğrencilerin Beden eğitimi derslerinde kendilerini en çok ilgilendiren ve heyecanlandıran bir olayı veya konuyu arkadaşlarına anlatmalarını söyleyiniz.
- İzledikleri bir sportif oyunu, karşılaşmayı ve etkinliği anlatan bir kompozisyon yazmalarını isteyiniz. Bunun yanı sıra, öğrenciler sportif oyun ve aktivitelerde geçen özel terimlerden oluşan bir sözlük hazırlayabilirler. Bunun yanında, reklama yönelik poster afiş vb. hazırlayabilirler (Anderson, & Weber 1997).

Sözel–Dilsel alan gelişimiyle ilgili beden eğitimi öğretmeninin derste kullanabileceği öğretim yöntem ve stiller Anlatma-Açıklama, soru-cevap, işbirliği, problem çözme olabilir. (Muska.2004; Demirel. 2002)

2- Mantıksal - Matematiksel

Bu tür zeka alanı, problem çözme, sayıları etkili kullanma, sorgulama, akıl yürütme, mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlı olmaya dayanmaktadır (Demirel. 2002, Vickers, 1999)

Bu tür zeka alanı gelişmiş kişiler kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantık yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışarak daha iyi öğrenirler. Bu zeka alanını geliştirmek için öğrencilerimizin yaratıcılıklarına, düşünme yetilerine, problem çözmelerine, nesneleri ve ortamları bileşenleri açısından analiz yapmalarına, soyut semboller kullanmalarına ve mantık zincirlerini keşfedip kullanmalarına dikkat çekmeliyiz (Kaminski, 2004).

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Bir hareket becerisini öğrettikten sonra, o hareketin başlangıç basamaklarına doğru sorgulayıcı köprüler kurun ve bir sonraki hareket aşamalarının neler olabileceğini sorgulatın, tahmin yapmalarını isteyiniz.
- Sıkça gözlemleyebildikleri veya yapabildikleri bir hareket veya hareket kombinasyonu ile ilgili analiz ve sentez'e dayalı çözümleyici ve birleştirici tarzda sorular sorarak (neden ve niçin) tartışma ortamları yaratınız.
- Eğitsel oyunlar içerisinde matematik işlemlerini kullanınız. (Oyuna katılan her bir öğrenciye bir numara vermek bu numarayı dört işlem sonucu belirleyerek öğrenciyi ebe yapma gibi.
- Bir sahanın tam ölçülerini vererek bir kağıda ölçeklendirilmiş çizimini ev ödevi olarak isteyiniz.
- Temel hareket eğitimine yönelik çalışmalarda üçgen, kare, dikdörtgen çember gibi şekillerin çizimlerini kullanarak, metematiksel ilişkili komutlarla, oyunlar oynatınız.
- Sınıflar arası değişik spor karşılaşmalarının organizasyonunu, tanıtımını, fikstürlerini, spor kolunun (kulübünün) gelir gider kayıt ve hesaplarını, parasal takiplerini öğrencilere yaptırınız.
- Eğitsel oyunlar içerisinde ve temel becerileri öğretirken veya öğrenmelerinden sonra matematiksel kavramların tekrar edildiği uygulamalar yaptırınız. Örneğin; top sürerken sayma, top sürme esnasında sağ el ile sürerken çift sayıları sol el ile sürerken tek sayıları sayma, ip atlama yaparken ritmik sayma, sekmeye dayalı oyunlara sayarak eşlik etme, sol veya sağ bacak gibi tek sıçmalarda tek sayılar her iki bacakla yapılan çift sıçramalarda ise çift sayıları kullanma vb (Tertemiz. 2003).

Mantıksal–Matematiksel alan gelişimiyle ilgili beden eğitimi öğretmeninin derste kullanabileceği öğretim yöntem ve stiller Problem Çözme, Yönlendirilmiş Buluş olabilir. (Muska, 2004).

3- Görsel – Uzamsal

Uzamsal: üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Bu tür zeka alanı, bir bireyin objektif olarak gözlemleme veya görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergileme, uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri hatırlama, gözünde canlandırma, fiziksel nesnelere dokunma vb. yeteneklerine dayanmaktadır. Renk, çizgi, şekil, biçim, ilişki vb. bu zeka alanının ilgi kapsamındadır. (Demirel, 2004). Resimler ve zihinsel imgelerle düşünme girişimleri, beceriyi sergileyen birinin seyredilmesi yada taktik kavramlar için grafikleri veya çizimleri incelemek gibi görsel uyaranlar bu zeka alanını geliştiren etkinliklerdir.

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Bir hareket becerisinin öğretiminde model kullanımına önem veriniz. (Öğretmenin sunumu, öğrencinin sunumu, flash kartlar, fotoğraf, slayt, afiş, çizim ve video vb. görüntüler)
- Öğrencinin sınıf düzeyini dikkate alarak öğretilen bir hareketin, yapılan bir dersin, bir hareket tekniğinin diyagramsal çizimini ödev olarak veriniz. (bugün işlediğimiz beden eğitimi dersinin resmini bir kağıda çizip haftaya getirin vb..)
- Spor araç-gereçlerinin, sportif alanların resimlerini çizdiriniz, bu çizimlerle ilgili sınıf içinde küçük yarışmalar düzenleyiniz
- En çok hoşlarına giden hareket, oyun vb. bedensel etkinliklerin resimlerini çizmelerini isteyebilirsiniz. Bu bedensel etkinliklerin kendi arkadaşlarının yaptığı etkinlinler olabilirken video kasetten seyredilen kendisine veya bir başkasına ait de olabilir. Resim çizme yanında bedensel etkinliği tanımlayan uygun işaretler de yazılabilir (Mitchell, & Kernodle, 2004)
- .Görsel araçlar kullanarak (derste anlatılan spor alanının şeması gibi), alanda yerleştirilen bir sporcunun bir sonraki oyun stratejisinin ne olabileceği hakkındaki görüşlerini öğrencilerinize sorabilirsiniz (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Kendi bedenlerinin hareket sınırlarını, bedensel yeteneklerinin sınırlarını kavratınız.
- Gözler kapatılarak oynanabilecek eğitsel oyunlar kulanınız.
- Öğrenciler öğretilen bir beceriyi yada oyun esnasındaki bir hareketi zihinsel alıştırma yoluyla kafalarında canlandırmalarını isteyiniz. (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Öğrencilere ikişerli, üçerli, dörderli, beşerli, vb. gruplar oluşturarak birlikte değişik şekiller, figürler, kompozisyon oluşturmaları için görevler veriniz. (bedenlerinizi değişik biçimlerde kullanarak nasıl değişik harfler, < A-B-D-E-F > değişik şekiller, < dörtgen-beşgen-altıgen- yıldız-ağaç- dal vb.> değişik hayvanlar oluşturabilirsiniz.)
- Aşağı-yukarı, ileri-geri, sağ-sol, saat yönü- saat yönünü tersi, alçak-yüksek, yakın-uzak, düz-eğri-zig zag, küçük-büyük, açılma-kapanma, uzaklaşmak-yakınlaşmak, simetrik-asimetrik, önünde-arkasında, karşılaşma-ayrılma, yan yana, beraber, ayrı, kuşatma, boyunca, arasında gibi kavramsal gelişime, hareket eğitimi kapsamında ilgili yaş gruplarında önem veriniz. (Çamlıyer, 2001)

Görsel–Uzamsal alan gelişimiyle ilgili beden eğitimi öğretmeninin derste kullanabileceği öğretim yöntem ve stiller Anlatım, Komut, İşbirliği, Kendini Denetleme, yönlendirilmiş Buluş olabilir.

4- Müziksel – Ritmik

Bu tür zeka alanı bir kişinin bir müzik parçasındaki ritme, akustik düzene, melodiye, müzikteki iniş ve çıkışlara, müzik aletlerine, melodi ve ritim hazırlama, yaratma ve üretme ve çevreden gelen seslere olan duyarlılığına dayanmaktadır (Demirel, 2004; Kaminski, 2004, Ritim, melodi yada şarkı sözü ile düşünme, müzikle yada arka planda çalan bir müzik eşliğinde hareket bu alanın gelişimde yardımcı olur.

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Basit hareket tekniklerini tekerlemelere uydurarak yaptırınız.
- İlköğretim sınıflarında müzikle oynanan eğitsel oyunlara sıkça yer veriniz.
- Hareketleri şiirle bütünleştirerek dramatik ve hisler veriniz. Öğrencilerin algılamalarını şiir veya nesirle kişileştiriniz (Wahl, 1999) .
- Her hareketin kendine özgü bir ritmi vardır, bu ritmi yakalayıp el çırpma, sesle (hop-hop-hop gibi) vb. küçük araçlar yardımıyla eşlik ediniz.
- Öğrenciler fiziksel hareket becerileri tatbik ederken, her becerinin bir ritmi olduğunun farkına varmalıdırlar ve bu ritmi vurgulayan bir müzik parçası yazabilecekleri gibi var olan şarki ritimlerinden de kendi ritimlerine yakın müzik parçaları bulabilirler (Mitchell, & Kernodle, 2004). Öğrencilerin bildikleri popüler şarkıları öğrenilmiş bir hareket becerisinin tekrarında şarkıyla birlikte şarkıya hareketleri uydurarak uygulatınız.
- Beden eğitimi derlerinde, her bir bölümün ruh durumunu ve ritmini yansıtan arka plan müzikleri kullanabilirsiniz. Örneğin, ısınmada esnasında tempolu müzik kullanırken, soğuma esnasında rahatlandırıcı/dinlendirici müzik kullanabilirsiniz (Mitchell, & Kernodle, 2004
- Danslara sık sık yer veriniz. (Halk, modern, klasik)
- Öğrenilen bir hareket becerisine ilişkin öğrencilerden beste yapmalarını isteyin
- Öğrencilerden dinlettiğiniz bir müzik parçasına bedensel olarak katılmalarını, uyumlu hareketler yaratmaları,veya dans ederek tepki vermelerini isteyiniz. (Tarman 2004)

Müziksel–Ritmik alan gelişimiyle ilgili beden eğitimi öğretmeninin derste kullanabileceği öğretim yöntem ve stiller: komut, alıştırma, yönlendirilmiş buluş, problem çözme olabilir. (Muska, 2004)

5- <u>Bedensel – Kinestetik</u>

Bu tür zeka alanı, Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. koordinasyon, denge, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel özelliklerin yanı sıra, beden dilini kullanma, vücuttaki farkındalığı genişletme, dokunsak nitelikteki bazı becerileri yerine getirmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşım zihinsel ve fiziksel etkinliklerin birbirleriyle ilgisiz olduğu gibi yanlış inanışın karşısındadır. (Brualdi, 1999; Demirel, 2004; Kuru, 2001) Öğrenci öğretim süreçlerinde öğrenme ortamından çok etkilenirler. Öğrenme ortamını oluşturan çevre ile etkileşerek öğrenirler. Bireyin yaşadığı ortamın gereği olarak hareket veya aktiviteye katılma gerekliliği bu zeka alanının gelişmesinde büyük rol oynar

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Uygun yaş ve sınıflarda Lokomotor, maniplatif, dengeye dayalı hareket becerini ve bu becerilerin karma kombinasyonlarını geliştirmeye önem veriniz.
- Önce her bir hareket becerisi için ayrı ayrı motor hareket kalıpları oluşturmaya özen gösteriniz, sonra bu hareket becerilerini birleştirerek her bir birleşime öğrencilerin dikkatini çekiniz. "Bunu yaparken de, aktif yada pasif yardim yöntemlerinden yararlanabilir. Aktif yöntemde öğretmen fiziksel olarak öğrencinin hareketleri uygun kalıpta olacak şekilde yönlendirir. Pasif yardım da öğrencinin fiziksel hareketlerindeki engelleri sınırlamak yada yönlendirmek için kullanır" (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Standart malzemelerin dışında değişik tür malzemeler de kullanarak algısal örüntü içerisinde değişik hareket kalıpları oluşturmaya çalışınız.
- Öğrenciler öğretmen tarafından gösterilen bir hareket görevini veya becerisini malzeme kullanmaksızın gölge taklidi yapabilirler. Örneğin, teniste öğretmen servis atmayı gösterirken öğrenciler raketsiz ve tenis topsuz olarak hareketi uygular (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Öğrencinin, öğretmenin rolünü üstlenerek öğretmene ve arkadaşlarına bir beceriyi göstermesi ve beceri ile ilgili önemli noktaları betimlemesi bu zekanın gelişimi için kullanılabilecek stratejilerden biridir (Mitchell, & Kernodle, 2004).

Bedensel–Kinestetik alan gelişimiyle ilgili beden eğitimi öğretmeninin beden eğitimi dersinde komut, alıştırma, işbirliğine dayalı öğretim, kendini değerlendirme, öğrencinin başlatması, vb. hareket ve spor eğitiminde kullanılabilecek birçok yöntem ve stili kullanabilir. (Muska, 2004)

6- <u>Kişilerarası – Sosyal</u>

Bu tür zeka alanı, bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde yorumlama ve değerlendirme yeteneğine dayanmaktadır. Bu zeka turu, bireyler basarili bir şekilde diğer bireylerle iletişim kurarlarken kullanılır. Diğer insanlarla ilgilenmek ve işbirliği ile öğrenmek bu guruba giren bireyler tarafından çok hoşlanılır. Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri ve kendilerinden farklı bireyleri anlayabilme yeteneği bu gurubun özelliklerindendir. Büyük ihtimalle bu bireyler özel dersler yerine grup halinde öğrenmeyi seven kişilerdir. Beden eğitimi öğretmeni, kişilerarası zeka gelişimi sağlamak için öğrenci münazaraları, işbirliği ile öğrenme, ve arkadaşları ve uzmanlar ile görüşmeler gibi etkinliklerden yararlanabilir (Kaminski, 2004).

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Beden eğitimi uygulamalarında öğrencilerin grup organizasyonlarına önem veriniz. Bu organizasyon biçiminin yanı sıra grup içerisinde öğrencinin merkez olduğu öğretim yaklaşımlarını, ve öğretim stillerinin seçimine dikkat ediniz.
- Takım, yada grup olma duygularını geliştirmek için, öğrencilere bir takımın parçası olmanın ne anlama geldiğini, ve takımın kendine özgü özelliklerini yazmalarını isteyebilirsiniz. Daha sonra, öğrencilerin betimlemelerini bir biriyle paylaşmalarını sağlayıp birbirlerinin betimlemelerindeki farklılıkları ve benzerlikleri vurgulayabilirsiniz. Takımdaki yada gruptaki öğrencileri birbirleriyle görüşmeler yapması kişilerarası iletişimin gelişmesi bakımından yararlı olabilir. Ayrıca, ilgilenilen sporla ilgili ünlü bir sporcu ile yapılan görüşme daha sonra bütün grup ile paylaşılıp özetlenebilir (Mitchell, & Kernodle, 2004).
- Öğrencilere değişik konularda sık sık sorumluluklar veriniz, bu sorumlulukları arkadaşlarıyla da paylaşmalarına ortam hazırlayınız.
- Sınıf içi karşılaşmaya yönelik etkinliklerde öğrencilere hakemlik-grup liderliği vb. görevler veriniz.
- Uygun sosyal davranış örnekleri sergileyen öğrencileri grup önünde ödüllendiriniz, onurlandırınız.
- Okul spor klüplerinin (okul spor kolları) etkinliklerinde öğrencilere aktif görevler yükleyiniz.

Küçük veya büyük grupları içeren İşbirliğine dayalı öğrenme stili, öğrencinin başlatması stili, kendini değerlendirme stili bu alan gelişiminde etkili olabilecek öğretim stillerindendir. (Muska.2004)

7- İçsel (Öze dönük)

Bu tür zeka alanı, bir kişinin kendini objektif olarak (kendisinin zayıf ve kuvvetli olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, duygularının, isteklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması, kendini iyi disipline etmesi ve kendine güvenmesi gibi yeteneklerine ve özelliklerine dayanmaktadır. Başka bir deyişle kişiye dönük zeka, bir kişinin kendisini başkalarının gözüyle görebilmesi kabiliyetidir. Kişinin kendini anlaması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması gerektiğini, nelerden uzak durması ve nelere yönelmesi gerektiğini bilmesidir.

Bu zeka alanıyla bireyler kendi hisleri, güçleri, fikirleri ve inançları hakkında uyanıktırlar ve hedef koymaktan ve bu hedeflere ulaşmaktan zevk alırlar, ayrıca, düşünmek ve bu düşüncelerden yararlanmak için özel zamana ihtiyaç duyarlar. İçsel zeka alanıyla bireyler bilgileri işlemek için, fikirlerini formüle etmek için, ve öğrenmeleri ile ilgili düşünmek için zaman verildiğinde en etkili şekilde öğrenirler. İçsel yönden zengin olan öğrenciler muhtemelen özel dersleri ve yalnız başına çalışmayı yeğleyecektir (Kaminski, 2004).

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler **:**

- Bir hareket becerisinin öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alınız. Seviyelerinin üzerinde başaramayacakları bir beceriyle karşı karşıya getirip kendilerine güvenlerinin azalmasına veya yok olmasına neden olmayınız.
- Bir hareketin kolaydan-zora, basitten - karmaşığa yapısını kavramalarına yardımcı olunuz.
- Düzeltme ve değerlendirmelerde dönütleri uygun kullanınız.
- Beceri geliştirme sürecince bir çok öğrencinin belirli aşamalardan geçtikten sonra iyiye ulaşabildiğini veya yaklaşabildiğini, bunun da yeterli çalışma ve aralıklı tekrarlarla mümkün olabileceğini kavratınız.
- Öğrendikleri veya öğrenecekleri bir becerinin seviyelerine uygun bir şekilde analizini yaptırımız.
- Öğrencilere ders dışında çalışabilecekleri ödev veya geliştirici programlar hazırlayarak veriniz.
- Öğrencilerden kendilerinin güçlü hissettikleri yönlerini belirten yazılı raporlar hazırlamasını isteyebiliriz. Hazırlanan bu raporda, öğrenciler spordaki kendi başarılarından, hedeflerinden, ve ilgilerini çeken yönlerden bahsedebilirler.
- Öğrencilerden oyun oynadıktan sonra performanslarını değişik hayvanları kullanarak tanımlamalarını isteyebiliriz. Örneğin, öğrenci süratli bir koşudan sonra attığı golü "Çıta gibi koştum, ve boş köseye düzgün bir vuruş yaptım" diye tasvir edebilir (Mitchell, & Kernodle, 2004).

Komut stili, kendini değerlendirme stili, İşbirliğine dayalı eşli öğretim stili, öğrencinin başlatması ve bireysel programlama stili bu alan gelişiminde etkili olabilecek öğretim stillerindendir. (Muska.2004)

8- Doğa

Gardner geliştirdiği çoklu zeka kuramına sonradan (1996'da) doğa zekasını da eklemiştir. Doğa zekası; bölgesel ya da küresel çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park ilgisi, teleskop ya da mikroskop kullanarak doğayı çekme davranışlarını kapsar. Bu zeka çevreye ait çok ince ayrıntıları ve örüntüleri fark edebilme ve ele alabilme yeteneğidir. Kısacası, doğa zekası, bireylerin çevreleri ile bağlantı kurma sekli ve çevrenin öğrenme üzerindeki rolü ile ilişkilidir (Kaminski, 2004).

Beden eğitimi dersinde bu tür zeka alanı gelişimi için öneriler :

- Beden eğitimi dersi uygulamalarında mümkün olduğunca açık hava ve güneşi değerlendiriniz.
- Temiz hava ve güneşin yararlarını sık sık anlatınız.
- Dersin yapıldığı alanların malzemelerin temizliğine dikkat ediniz. Bununla ilgili uygun davranış örnekleri sergilemekten kaçınmayınız. Örneğin: minderde takla ile ilgili bir beceri öğretmeyi planladınız. Ortaya konulan minderin temizliğine dikkat çekmek isterken, bu davranışı öğrencilerinize verdiğiniz değer olarak kodlanmasını istiyorsunuz. "***şimdi spor odasına gidiyorsun, dolabın …şurasında duran bezi alıyorsun, merdiven altında içerisinde su olan yangın söndürme kovalarından birini alıyorsun, içerisindeki suyu şu ağacın dibine döküyorsun, çeşmeden içerisine temiz su doldurup buraya geliyorsun***" diye bir öğrenciye görev verdiniz. Tüm öğrencilerin sizi izlediğini asla aklınızdan çıkarmayın. Gelen temiz su dolu kovanın içerisinde temizlik bezini ıslatıyorsunuz, fazla suyunu kovanın içerisine sıkıyorsunuz, sizi izleyen gözlerin önünde ortadaki tozlu minderin üzerini bizzat siz önce siliyorsunuz. Siz silmeye devam etmek isteseniz bile mutlaka bir iki öğrenci *"öğretmenim ben silebilir miyim?*" diye girişimde bulunacaklardır. Silim işlemi bittikten ve kirli bezi kova içersine bir iki batırıp bezi temizledikten sonra "***bu kovanın içerisindeki kirli suyu şu ağacın da suya ihtiyacı var onun dibine dök ve kovaya temiz su doldurarak yerine koy***" diye başka bir öğrenciye görev veriyorsunuz. Bu davranış örneği uzunca tartışılabilir. Öz olarak unutmamak gerekir ki; karşımızdaki öğrenciye değer verdiğimizi, onlar için hiçbir işten kaçmadığımızı gösterir ve bunu yılmadan, işi küçümsemeden örnek davranışa dökebilirsek öğrencilerimizde de istendik davranış normları oluşturabiliriz.
- Ortam uygun olduğunda öğrencilere "*kır gezintileri"* düzenleyiniz, *"kır koşuları"* yaptırınız.
- Ders dışı etkinlikler kapsamında zaman zaman çevredeki uygun yerlere doğa yürüyüşleri düzenleyiniz.

Ayrıca, öğrencilere değişik hava koşullarında (güneşli, rüzgarlı yada yağmurlu) idman yapmalarına izin verebilirsiniz ve geribildirimle her bir hava şartında gerekli etkili oyun stratejilerini saptamalarına yardımcı olabilirsiniz (Mitchell, & Kernodle, 2004).

SONUÇ

Eğitim ve öğretim sürecinde bütün zeka alanlarını geliştirilmesine eşit derecede önem verilmelidir.

Eğitim ve öğretim sürecinde tüm zeka alanlarını geliştirici ya da tüm zeka alanlarını kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanmalıdır.

Her öğrencide sekiz zeka alanı vardır. Ancak her öğrenci okula, sahip oldukları zeka alanları farklı düzeyde işlemlenmiş ve geliştirmiş olarak gelir. Bu durum onları diğer öğrencilerden ayıran bireysel farklılıklar ve hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgilidir. Bu bireysel farklılıklar çok değişik nedenlere bağlanabilir. Önemli olan öğrencilerde zayıf görünen zeka alanlarının da gelişimine eşit fırsat verebilmektir.

"Hepimiz bu dünyaya bir kere geliyoruz. Öğretmenler bir kere geliyor. Öğrenciler bir kere geliyor. Herkese eşit şans tanımak zorundayız.Sonunda, herkesle başarılı olamayacağız ama bunu çabalamak bile önemlidir. Eğer bazı kişileri defterden silmezseniz, bazı kişilere şans verirseniz, en azından bazı zamanlar zoru başarabileceklerini gösterecek ve hiç değilse birilerinin onlara inandığını hatırlayacaklardır"

KAYNAKÇA

1 Anderson, A. & Weber, E. (1997). A multiple intelligence approach to healthy active living in high school. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68 (4), 57-62.

2 Brody, N. (1999). What is intelligence? International Review of Psychiatry. 11, 19-25.

3 Brualdi, Amy (1999). *Performance-based Assessment: How Students Understand and Apply Knowledge*. Schools in the Middle 9 no4

4 Cüceloğlu Doğan, (1993);Yeniden İnsan İnsana.Remzi Kitabevi Evrim Matbacılık, İstanbul.

5 Çamlıyer Hatice, Çamlıyer Hüseyin. (2001) Eğitim Bütünlüğü içinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. Emek Matbaası, Manisa. S.21

6 Demirel Özcan. (2002) Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem Yayıncılık, Öncü Basimevi, Ankara. S.80-89, 140-158

7 Demirel Özcan. (2004) Eğitimde Program Geliştirme Pegem Yayıncılık, Öncü Basimevi, Ankara. S-206-213

8 Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York, NY: Basic Books.

9 Gordon Thomas. (2000) Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Sistem Yayıncılık, İstanbul

10 Kaminski, J.(2004).Multiple intelligence:Learning styles workbook. 10.03.2005'de alınmıştır,Web üzerinde: http://learn.kwantlen.ca/learn/200430/nrsg4240s10.nsf/8646147c6fc39dab88256b73006a5aca/6c9af71b51a4023d88256e230001279a/$file/lstyles_manual.pdf

11 Kuru, E. (2001). Kinestetik Zeka ve Beden Eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 217-229.

12 Mitchell, M. & Kernodle, M. (2004). Using Multiple Intelligences to Teach Tenis Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 75, 27-32.

13 Muska Mosston, Sara Ashworrth. (2004) Çev. Eda Tüzmen. Beden (spor) Eğitimi Öğretimi. Bağırgan Yayınevi , Ankara

14 PERRY D. KLEIN, P.D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. Journal of Curriculum Studies, 35 (1), 45–81.

15 Selçuk, Z. (1999). Egitim Psikolojisi: Gelişim ve öğrenme (p. 63-82). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

16 Tarman Süleyman.Çoklu zekanın bir boyutu: müziksel zeka. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta. www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/zeka.html

17 TARMAN, Süleyman. (1998). Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü. Yaşadıkça Eğitim, Kültür Koleji Yayınları,58 .

18 Tertemiz N, Doğan Ö. 2003;İlköğretim Matematik Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Kullanılması. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi, www.matder.org.tr/bilim/imdzkk.asp?ID=21

19 Vickers Clinton J. (1999) (Çeviren:Meral Tüzel) Çoklu Zeka Görüşmeler ve Makaleler Enka Okulları, İstanbul.

20 Wahl Mark. (1999) Math For Human Teaching Math Throught Eight Intelligence. Livlerm- Press, 1-6, Washington.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKA KURAMINA İLİŞKİN ZEKA PROFİLLERİ VE UYGULANAN YETENEK GİRİŞ SINAVLARI İLE İLİŞKİSİ

***Prof. Dr. Coşkun Bayrak** ***Öğr. Grv. Mehmet Ali Çeliksoy** *** Öğr. Grv. Sema Çeliksoy**
Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/Eskişehir

GİRİŞ

Bireyleri yaşama hazırlamak, dış çevreyle ve dış dünya ile uyumunu sağlamak, bireyleri daha üretken daha yaratıcı ve sorgulayıcı bir duruma getirmek eğitimin temel amaçlarındandır. Bu amacı gerçekleştirmek için okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim programlarının bu amaca hizmet eder "hayat ile bağlantılı-yaşama dayalı" bir anlayışla sürdürülmesi gerekmektedir. Bunun için yaşamın ta kendisi olan, öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alan çoklu zeka kuramının eğitim programlarında işe koşulması kaçınılmaz bir durumdur. Bu kurama dayalı öğretim süreci planlanıp uygulandığı takdirde her öğretilen, öğrenci tarafından daha kolay algılanıp öğrenilebilecek ve yaşamsal bağ kurulacağı için de daha işe yarar ve fonksiyonel olabilecektir(Bayrak,Çeliksoy,2004).

Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim sürecinde pek çok model uygulanabilmektedir. Her ders, sınıf ve konuya uygun bir yaklaşımın seçilmesi konusunda henüz bir uzlaşma oluşmamıştır. Ancak hangi model seçilirse seçilsin, bu etkinliklerin planlama aşaması bile çok renkli, zevkli ve yaratıcı çalışmalarla doludur. Kuşkusuz kuram, eğitimcilere farklı ve yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Getirdiği en önemli farklılık, bireylerin zeki ya da aptal olmaları değil, farklı olduklarını vurgulamasıdır(Bümen,2002).

Kurama göre bireyler farklı yollarla, farklı hızlarda öğrenmektedir. Çoklu zeka kuramıyla ilgili öğretimsel uygulamalarda, bireylerde var olduğu kabul edilen sekiz farklı zekanın işe koşulmasıyla öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşmakta, kendilerini tanımaları, kendilerine güvenmeleri, bireysel farklılıklara saygı duymaları, yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamaları sağlanmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde niteliğin artmasına olanak tanıyan çoklu zeka kuramının kabul görmesini ve uygulanmasında önemli rol oynayan eğitim bilimci Gardner'dir. Gardner, çoklu zeka kuramı ve zeka çeşitlerini 1980'li yıllarda şu biçimde ifade etmiştir.

"*İnsanlarda tek bir zeka yoktur. IQ ve zeka testleri sadece sözel ve mantıksal ve matematiksel yetenekleri ölçmektedir. Oysa bireylerde birbirinden farklı sekiz yetenek alanı vardır. Bunlar; dilsel-sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, sosyal-kişilerarası, içsel-içedönük ve doğacı zekadır"(Gardner,1983).*

Gardner'dan önce ise, bazı eğitimciler zekayı "testlerin ölçtüğü nitelik" (zeka seviyesi, zeka düzeyi ya da zeka katsayısı) olarak tanımlarken, bazı eğitimciler de, zekayı bir bireyin sahip olduğu "öğrenme gücü" olarak yorumlamışlardır(Saban,2002).
Gardner (1983,1999) insan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini eleştirerek zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini savunmaktadır. Ortaya koyduğu bu tezden yola çıkarak Gardner, zekayı, bir kişinin (1) bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme ulaştırılması gereken yeni ve karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır(Saban,2002).

Çoklu zeka hareketinin eğitime ne getireceğiyle ilgili soruya, Gardner bu kuramın bir eğitim hedefi olmadığı; zeka alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde yanıt vermektedir(Durie,1997). Bu anlamda kuram bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanılabilir? Sorusunun yanıtını verebilmek için öncelikle her insanın farklı öğrenme yollarının olduğunu bilmek ve kabul etmek gerekmektedir. Bu durumda, bireylerin kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ve ilgi duydukları zeka alanlarını birer araç olarak kullanıp, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açılabilir(Bümen,2002).

Çoklu zeka anlayışına göre çağdaş eğitimciler, öğrencilerin sahip olabilecekleri "yetenekler-zekalar yelpazesi" hakkındaki tespit, görüş ve bilgilerini arttırırlarken, kendilerinin de öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanabilecekleri zeka ve yeteneklerinin de farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yeni ve etkin eğitim kuramını öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanmadan önce ilk kendilerine uygulamalıdırlar. Çünkü çoklu zeka kuramının pratiksel ve eğitimsel değerine inanmadıkları, kendi zeka alanlarının ve yeteneklerinin ne olduğunu bilmedikleri sürece öğrencilerine uygulamaları konusunda istekli, arzulu olması ve kendisini bu eğitim kuramıyla özdeştirmesi olanaksızlaşacaktır.
Gerçekleşen bu gelişme, eğitimcilerin öğretim hizmeti niteliklerini sunarken daha kaliteli, yaratıcı ve üretken olmalarını sağlayabilecektir.

Öğrenciyi merkeze almayan öğretim uygulamalarını savunan eğitimcilerin (antrenör,yönetici,öğretmen, v.b) bu kuramı algılamalarında, benimsemelerinde ve uygulamalarında belli zorluklar yaşamaları olası gözükmektedir. Bu durumla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında değişik alanlarda öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adayları, diğer programlardaki antrenör adayları, spor yöneticisi adayları ve rekreasyon uzmanı adaylarının da sistem gereği çoklu zeka kuramını algılamalarında, benimsemelerinde ve uygulamalarında belirli zorluklar söz konusu olabilecektir. Söz edilen olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için bu günden itibaren öğretmen yetiştirme programlarında değişik alanlarda öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adayları ile diğer programlardaki antrenör adayları, spor yöneticisi adayları ve rekreasyon uzmanı adaylarının da çoklu zeka çeşitlerini, eğilimlerini tespit etmeleriyle birlikte algılamalarına ve benimsemelerine yardımcı olmak, dolayısıyla kuramı öğretme-öğrenme süreçlerinde daha nitelikli işe koşmaları konusunda görev öncesi bilgi ve deneyimlerle donatılması gerekir. Çoklu zeka kuramına ilişkin uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2551 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan, 2003-2004 öğretim yılından itibaren de yürürlüğe giren yönerge; çoklu zeka kuramının Türk Milli Eğitim Sistemde uygulamaya konulduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu değişikliğe göre

ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ünitelendirilmiş yıllık plan ve çoklu zeka kuramına uygun yapılandırılması istenen günlük ders planı uygulamasına geçilmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında çoklu zeka kuramının çok daha ciddi ele alınması ve üzerinde tartışılması gerekmektedir.

Öğretmenlik eğitimi alanına yönelen öğretmen adaylarının eğitim almaya başlamalarından önce uygulanacak testlerle çoklu zeka alanlarının, eğilimlerinin ortaya çıkartılması, bu tespit sonrasında öğretmenlik alanlarının belirlenmesine rehberlik edilmesi ve uygulanacak eğitim programlarının da buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına öğrenci alınırken uygulanan yetenek giriş sınavları içeriği ve ölçütlerinin, çoklu zeka kuramının felsefesi açısından yalnızca bedensel-kinestetik zeka alanına yönelik etkinlikler içerdiği ve yalnızca bu zeka alanıyla ilgili öğrenci adayı yeterliliklerini ölçtüğü görülmektedir. Öğretmen adayında, antrenör adayında, spor yöneticisi adayında ve rekreasyon uzmanı adayında bulunması gereken nitelikler açısından bakıldığında ise, sözel zeka, sosyal-kişilerarası zeka, içsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, uzamsal zeka, müziksel-ritmiksel zeka gibi yeterliliklerin olması beklenmektedir. Bu nedenle Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına öğrenci seçerken uygulanan yetenek giriş sınavı içeriği ve ölçütlerinin, çoklu zeka kuramına uygun olarak öğrenci adaylarının ön plana çıkarttıkları ya da ön plana çıkartamadıkları zeka çeşitlerini ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir biçimde yenilenmesi, düzenlenmesi ve araştırmaların bu konuda daha da yoğunlaştırılması gerekmektedir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre zeka çeşitlerinin ve eğilimlerinin belirlenerek bu okullara girişte uygulanan yetenek giriş sınavı içerikleri üzerinde yeniden düşünülmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesi gereğini ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Anket aracılığı ile, Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören toplam 400 öğrencinin çoklu zeka kuramına göre zeka çeşitleri ve eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2004-2005 öğretim yılındaki Eskişehir Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır.

Araştırma için gerekli olan bilgilerin toplanması için evrenin tamamını oluşturan Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümündeki 400 öğrencinin tümüne (kayıt donduranlar hariç) ulaşılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki 400 öğrenci çalışma evreni olarak seçilmiştir. Anket uygulamasına katılmayan, anketleri eksik dolduran ya da gelişigüzel dolduran adaylardan 45'i değerlendirme dışı bırakılarak araştırmanın örneklemi 355 kişi olarak belirlenmiştir. Bu işleme kendini örnekleyen evren(Çilenti,1979) adı verilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla, yapılan araştırmaya temel oluşturmak üzere, çoklu zeka kuramı ve uygulamaları, öğretmen adayında, antrenör adayında, spor yöneticisi adayında ve rekreasyon uzmanı adayında bulunması gereken nitelikler, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına yönelik yetenek sınavı konularında çeşitli kitap, makale, araştırmalar ve kitapçıklar incelenerek alan yazım taraması yapılmıştır. Ayrıca bu alanlarda uzmanlaşmış kişilerin görüşleri alınarak bu konularda araştırmanın kuramsal yönü oluşturulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına yönelik sorulara yanıt bulmak için gerekli olan verileri elde etmek üzere, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 7 sorudan oluşan kişisel bilgiler ve kişisel tercihler bölümüyle birlikte, 10 bölümden ve 80 sorudan oluşan Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Alanları Envanteri(Saban,2002) kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Anket formu uygulanıp, toplandıktan sonra elde edilen veriler, SPSS 12.0 analiz programıyla 355 öğrencinin toplam puanları, toplam puan ortalamaları ve standart sapma puanları olarak ifade edilmiştir.
Anketi puanlama değerleri aşağıdaki Tablo1'de verilmiştir.

Tablo:1. Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Alanları Envanteri Puanlama Değerleri (Saban,2002)

Zeka alanlarını belirleme ölçeği		**Zeka alanındaki toplam puan**	**Zeka alanındaki gelişmişlik düzeyi**
Bana tamamen uygun	4	32-40 arası	Çok gelişmiş
Bana oldukça uygun	3	24-31 arası	Gelişmiş
Bana kısmen uygun	2	16-23 arası	Orta düzey gelişmiş
Bana çok az uygun	1	8-15 arası	Biraz gelişmiş
Bana hiç uygun değil	0	0-7 arası	Gelişmiş değil

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zeka kuramına ilişkin profilleri incelenmiş, ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın amacına yönelik uygulanan ankete Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden toplam 400 öğrenci yanıt vermiş ancak 355 öğrencinin anketi geçerli sayılmıştır. 45 anket öğrenciler tarafından tüm bölümleri doldurulmadığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Anketi yanıtlayanların anketin amacına uygun bölümlere göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo:2. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	Sayı	Yüzde%
Bed.Eğt.Öğr.	136	38,3
Spor Yön.	89	25,1
Antrenörlük	76	21,4
Rekreasyon	54	15,2
TOTAL	355	100,0

Tablo2'ye göre ankete geçerli yanıt veren en fazla öğrenci sayısı 136 öğrenci ile Beden Eğitimi Öğretmenlik Bölümü öğrencileridir. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokuluna Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümüne her yıl 40-50 arasında öğrenci alınması ve bu bölüm öğrencilerinin sayısının diğer bölümlerdeki öğrenci sayılarından yüksek olması bu bölümün yüzdesinin yüksek çıkmasında etkili olmuştur.

Anketi yanıtlayanların anketin amacına uygun sınıflara göre dağılımları Tablo3'te verilmiştir.

Tablo:3. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sınıflara Göre Dağılımları

Sınıf	Sayı	Yüzde%
1.sınıf.	98	27,6
2.sınıf	83	23,4
3.sınıf	86	24,2
4.sınıf	88	24,8
TOTAL	355	100,0

Tablo3'e göre anketi yanıtlayanların % 27,6'sı birinci sınıf öğrencisidir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yanıtlama oranı birbirine yakın, 2. sınıf öğrencilerinin yanıtlama oranı diğer sınıflardan düşüktür.
Anketi yanıtlayanların anketin amacına uygun cinsiyetleri ile ilgili dağılımları Tablo4'de verilmiştir.

Tablo:4. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sayı	Yüzde%
Kız	109	30,7
Erkek	246	69,3
TOTAL	355	100,0

Tablo4'e göre anketi yanıtlayanların %69,3'ü erkek, %30,7'si kızdır. Anketi yanıtlayan erkek öğrenciler yaklaşık kız öğrencilerin iki katıdır. Bu durum Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki cinsiyetle ilgili genel demografik özelliklerle paralellik göstermektedir.
Anketi yanıtlayanların anketin amacına uygun çoklu zeka kuramına ilişkin profilleri Tablo5'de de verilmektedir.

Tablo:5. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Profilleri

N=355

Çoklu Zeka Çeşitleri	Top. Puan	Ortalama	Std. Sapma
Sözel-dilsel	7327,00	20,6394	5,35461
Mantıksal-matematik	8676,00	24,4394	6,58526
Görsel-uzamsal	8431,00	23,7493	6,07223
Müziksel-ritmik	8028,00	22,6141	8,08887
Bedensel-kinestetik	9916,00	27,9324	5,84846
Sosyal-kişilerarası	9459,00	26,6451	5,50379
İçsel-içedönük	9133,00	25,7268	5,90138
Doğacı	7555,00	21,2817	7,32495

Tablo5'de Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zeka kuramına ilişkin ortaya koydukları profildeki toplam puanlara bakıldığında, öne çıkardıkları birinci sıradaki zeka çeşidinin bedensel-kinestetik zeka (9916,00) olduğu görülmektedir. İkinci sırada (9459,00) toplam puan ile sosyal-kişilerarası zeka, üçüncü sırada ise (9133,00) toplam puanla içsel-içedönük zeka yer almaktadır.
Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde bedensel-kinestetik zekanın birinci sırada olması uygulanan yetenek giriş sınavları içeriği ve ölçütleri ile doğru bir ilişki göstermektedir. Uygulanan yetenek giriş sınavları içeriği ve ölçütleri yalnızca bedensel-kinestetik zekayı ölçmeye yönelik olduğu için Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında bedensel-kinestetik zekayı daha etkili kullanabilen ve geliştirebilen öğrenci adayları öğrenim görme şansına sahip olabilmektedirler. Bu öğrenciler bedensel-kinestetik zekanın çok

kullanıldığı ortamlarda başarıyı başarısızlığı paylaşarak, takım olabilme ve birlikte hareket edebilme , kendini ikinci kişilere ve topluma ifade edebilme gibi davranışları sergileyerek, sosyal-kişilerarası zekalarını da geliştirebilmektedirler. Bu kişiler aldıkları spor eğitimi süresince kendi sınırlılıklarının farkına vararak, anında karar üreterek, başarıyı ve başarısızlığını kendi kendine sorgulayarak içsel-içedönük zekalarını da geliştirebilmektedirler. Geliştirilen bu zekalar, hangi spor alanında olursa olsun başarılı olmanın önemli anahtarlarındandır. Bu nedenle sözü edilen bu zekaların bir sporcuda ön plana çıkartılması ve var olan özelliklerin geliştirilmesi ve bu zekaların spor alanına yönelik eğitim veren Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında uygulanan yetenek giriş sınavlarında ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yarar görülmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında uygulanan yetenek giriş sınav içerikleri ve değerlendirme ölçütleri, bedensel-kinestetik zeka dışındaki sosyal-kişilerarası zeka, içsel-içedönük zeka ile birlikte spor eğitimcisi için önemli sayılabilecek diğer zeka alanları (mantıksal-matematiksel,uzamsal-görsel,ritmik-müziksel) ile ilgili yeterlilikleri genellikle ölçmediği ya da sınav içeriğinde verilen puan ağırlıklarının genel sınav sonucuna etki etmediği görülmektedir.

Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zeka kuramına ilişkin ortaya koydukları profildeki toplam puanlara bakıldığında en son sırada (7327,00) toplam puan ile sözel-dilsel zekanın yer aldığı görülmektedir. Bu durumun genel eğitim sistemindeki ve ÖSS Sınav Sistemindeki birtakım hata ve sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Aslında bu özelliğin tüm yükseköğretim kurumlarında da geçerli olduğu ve bu sorunun tüm mesleki alanlar içinde genellenebilir olduğu söylenebilir. Yine de işlevi gereği eğitimci kimliğinin kazandırıldığı yükseköğretim kurumlarında (Eğitim Fakülteleri, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları v.b) öğrenim görecek öğrenci adaylarının sözel-dilsel zekalarının gelişmiş olması ve bu zeka alanının, özellikle Eğitim Fakültelerinin yetenek giriş sınavı uygulayan bölümlerinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında uygulanan yetenek giriş sınav içeriklerinde ve değerlendirme ölçütlerinde dikkate alınması beklenebilir. Çünkü eğitimci kimliği taşıyan çağdaş bir bireyin hedef kitleye karşı kendi duygu ve düşüncelerini nitelikli bir biçimde yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi ve hedef kitleden gelebilecek her türlü soru ve isteklere doğru ve düzgün ifadelerle yanıt verebilmesi gerekmektedir. Ancak Eğitim Fakültelerinin yetenek giriş sınavı uygulayan bölümlerinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında uygulanan yetenek giriş sınav içeriklerinde ve değerlendirme ölçütlerinde böyle bir zekanın dikkate alınmadığı ya da verilen puan ağırlığının genel sınav başarısına çok etkisi olmadığı söylenebilir. Öğretmen ve eğitimci yetiştiren kurumların öğrenci seçiminde sadece bilişsel becerileri dikkate alması, öğretmende ve eğitimcide bulunması gereken kendini ifade etme becerisini yoklamayı dikkate almaması böylesi bir sonucun ortaya çıkmasında şaşırtıcı olmamaktadır. Bu uygulamanın ortaya çıkan bu sonuca olumsuz katkı sunduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına yönelik elde edilen verilerin yorumuna dayalı olarak sonuçlar çıkarılmış ve önerilerde sunulmuştur.

Sonuç

Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin ön plana çıkarttıkları ve geliştirdikleri zeka bedensel-kinestetik zekadır. Bu zekayı az farklarla sosyal-kişilerarası zeka ve içsel-içedönük zeka izlemektedir. Sözel-dilsel zeka son sırada yer almaktadır.

Öneriler

1- Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası, içsel-içedönük zekalarının yanı sıra diğer zeka alanlarına yönelik yeterliliklerini de geliştirmeleri,

2- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu programlarında, öğrencilerin diğer zeka alanlarına yönelmelerini ve farklı zeka alanlarındaki yeterliliklerini geliştirebilmelerine olanak sağlayıcı uygulamaların acilen yer verilmesi,

3- Özellikle Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözel-dilsel zekalarını geliştirici uygulamalar içerisinde olmaları,

4- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında uygulanan yetenek giriş sınav içeriklerinde ve değerlendirme kriterlerinde bedensel-kinestetik zeka dışında sosyal-kişilerarası, içsel-içedönük, mantıksal-matematiksel ve sözel-dilsel zeka alanlarının yer alması,

5- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında gerçekleştirilen her türlü uygulamalarda çoklu zeka kuramı anlayışının hedeflenmesi,

6- Beden Eğitimi ve Spor alanında çoklu zeka kuramı ile ilgili farklı bilimsel çalışmalara daha fazla yönelimin sağlanması, önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Armstrong, T. Multiple Intelligences in the classroom, Alexandria, V.A: Associtaion for Supervision and Curriculum Devolopment: 2000.
2. Bayrak, Coşkun; Çeliksoy, Mehmet Ali.Çoklu Zeka Kuramının Beden Eğitimi Öğretimi Alanında Uygulanması ve Beden Eğitimi Dersi İçin Günlük Ders Plan Örneği, 8.Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, 17-20 Kasım,Alanya: 2004.
3. Bümen, Nilay. T, Okulda Çoklu Zeka Kuramı, Pegem Yayıncılık, Ankara: 2002.
4. Çilenti, Kamuran. Eğitim Teknolojisi: Kavramlar, Araç ve Yöntemler, Merkezler, Ankara:1979.
5. Durie,R. end Gardner, H. Mindshift Connection: Multiple Intelligences, An Interview with Howard Gardner, Zephry Press, http:/www.zephrypress.com:1997.
6. Gardner, H. Frames of Mind, NewYork: Basic Boks, 1983.
7. Saban, Ahmet. Öğrenme-Öğretme Süreci, Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara: 2002.
8. Selçuk, Ziya.; Kayılı, Hüseyin. ; Okut, Levent. Çoklu Zeka Uygulamaları, Nobel Yayınları, Ankara:2002.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

BECERİ ÖĞRENİMİNDE HAYAL ETME VE BİOFEEDBACK KULLANIMI

***Hakan KOLAYİŞ**
*** Kocaeli Üniversitesi, BESYO**

ÖZET

Hayal etme antrenmanı birçok alanda becerilerin geliştirilmesi ve geliştirilmesi için kullanılan zihinsel bir yöntemdir. Hayal etme çoğu zaman öğrenmeyi kolaylaştırmak ve becerilerin inceliklerini ve becerilerin sırasını öğrenmek için kullanılmaktadır. İyi sporcular sergileyecekleri becerileri, alışkanlıkları ve oyunları hissedebilirler ve görebilirler.

Günümüzde artık hayal etme antrenmanları, biofeedback gibi cihazları kullanarak daha objektif bir durum kazanmıştır.

Biofeedback, gönüllü olarak kontrol edilemeyen seçilmiş biyolojik fonksiyonların durumu hakkında bilgi sağlayan genellikle sensörlerin kullanıldığı bir tekniktir. Biofeedback cihazı, organizmayı bazı ipuçlarına karşı edimsel koşullanmasını sağlar ve bireye devamlı olarak fizyolojik ve sinirsel yapısıyla ilgili feedback verir. Bireyde bu feedbacklere göre kendi fizyolojik ve sinirsel yapısını kontrol altına almayı öğrenir. Bu çalışmalar için Procomp Infinity marka biofeedback cihazı kullanılabilir.

ProComp infinity, her türlü klinik durumlarda veri gereksinimi karşılamak, bilgisayarlı biofeedback ve gerçek zamanlarda kullanılan çok çeşitli kodlayıcı (encoder) içeren 8 kanallı bir alettir. EEG, EKG, EMG, GSR, kalp atımı, kan basıncı, solunum gibi sensör kombinasyonları ile kullanılabilir.

Sonuç olarak, bireye bir beceri öğretirken fiziksel uygulamalar yanında hayal etme çalışmalarının da kullanılması becerinin en mükemmel şekilde öğrenilmesini sağlayabilir bunun yanında biofeedback cihazı gibi cihazların kullanılması bireyin beceri öğrenirken bulunduğu psiko fizyolojik durumu daha iyi anlamamızı sağlar.

Anahtar kelimeler: beceri öğrenimi, hayal etme, biofeedback

GİRİŞ

Özellikle hayal etme antrenmanlarının önemi antrenman durumlarına yoğunlaşmışken (örneğin beceri öğrenimi kolaylaştırmak) sporcular hayal etmeyi antrenmandan çok yarışmada bağlayıcı olarak kullandıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle, sporcular hayal etmeyi beceri öğreniminden çok daha iyi performans sergilemek ya da performanslarını arttırmak için kullanıyorlar. Buna ek olarak sporcular hayal etmeyi yarışma ve antrenmanın dışında yani ev, iş yeri gibi yerlerde de kullandıkları belirlenmiştir (Krista, Giacabbi, Hall, Weinberg, 2000).

Etkin bir hayal etme için dikkat edilecek noktalar; Bireyin gereksinimlerini iyi analiz etmek, Hayal edilecek davranışı belirlemek, Hayal etmeye ilişkin öğretim basamaklarını belirlemek, Her bir basamaktaki hayal etme hızını belirlemek, Uygulamayla ilgili sporcuyu eğitmek, Kapalı pozitif pekiştireçleri öğretmek ve geliştirmek, Sporcunun gerçek performansını değerlendirmek (Tiryaki 2000)

Sporda hayal etme becerilerinin kullanılabildiği alanlar sırayla şöyle sıralanabilir.

Sporsal becerilerin öğrenilmesi, Sporsal becerilerin uygulanması, Problem çözme, Fizyolojik tepkilerin kontrolü, Kendine güvenin yükseltilmesi, Konsantrasyonun arttırılması dikkatin kontrolü, Kaygının düzenlenmesi, Stres aşılama çalışmaları Hayal etme ilgili ortaya birden fazla kuram atılmıştır. (Kolayiş, 2005)

1980'li yıllar civarında spor psikolojisinde beceri öğreniminin hayal etme antrenmanıyla gerçekleştirilmesi birçok bilim adamı tarafından şüpheyle karşılanıyordu. Fakat 1980'den sonra yapılan çalışmalar, öğrenmenin fiziksel uygulamalar dışında da ki uygulamalarla da sağlanabileceğini göstermiştir (Felt ve Landers, 1983; Gould, Weinberg ve Jackson, 1980).

Öğrenmeyi hızlandırmak amacıyla yapılan çalışmalarda öncelikle çalışmanın sözel olarak tam anlatımı yapılır (Koruç, 2000). Bu açıklamanın kısa, açık seçik, kolay anlaşılır ve kesin bir dille yapılması gerekir. Hareketin ve eylemin nedenleri ile sonuçları arasındaki ilişki kesinlikle belirtilmelidir (Başer, 1998). Bunu o hareketin uygun ortamlardaki tam olarak izlenmesi takip eder. Bunun için öncelikle video, resim ve film gibi teknik araçlardan yararlanılmaktadır. Bunları hayal etme izler ve süresi 3 dk. kadardır. Ardından uygulama safhası gelir. Sporcu öğrendiği, gördüğü ve düşündüğü hareketi sahada veya salonda uygular. Bunu yeniden hayal etme izler ve sporcu ortamda söylenen ve gördüğü ile yaptığı arasındaki

farkı yakalamaya çalışır. Daha sonra çalıştırıcı ile sporcu veya öğrenci yapılan uygulamayı karşılıklı tartışırlar. Bu tartışmada yapılan hatalar ve kazanılan başarılar konuşulur. Bu çalışma ard arda 3–4 kez yapılır böylece sporcunun hareketi en temiz ve kalıcı şekli ile öğrenmesi söz konusu olacaktır. Zihinsel hayal etme antrenmanları mutlaka fiziksel olarak yapılan çalışmalarla bütünleşmelidir.

BİOFEEDBACK

İnsan ve hayvan öğrenmeleri ile alakalı uygulanan ve araştırılan biofeedback, 1960'lı yıllarda incelenmeye başlanmıştır. Çeşitli uygulamaların yapıldığı biofeedback' de birincil amaç, çeşitli fizyolojik uyarılmışlık durumlarının düzenlenmesini öğrenme imkanı verir. Biofeedback ve biofeedback antrenmanı eş anlamlı olarak kullanılmasına rağmen gerçekte eş anlamlı değildir ve farklı ihtiyaçlar vardır.

Biofeedback, normalde kontrol edilemeyen belirli biyolojik tepkileri araştırmak ve denetlemek için alet (instrument) türlerine ihtiyacı (sensörler ile kullanılan elektronik aletler) vardır. Örneğin, kalp atımı, kas gerilimi, deri ısısı ve beyin dalga aktiviteleri (Heil ve Henschen, 1996; Zaichkowsky ve Fuchs, 1989). Biyolojik bilgiyi tam olarak araştırır, hızlı bir şekilde bireye feedback verir, bu nedenle, biofeedback denmektedir. Biofeedback bilgisi sayısal, işitsel veya görsel feedback sinyali olarak şekil alır. Biofeedback teriminin kullanımı, psikolojik tepkiler sonucunda fizyolojik tepkilerin ortaya çıkmasından dolayı biyolojik fonksiyonlar psikofizyolojik bilgi olarak altı çizilir ve fizyolojik bilgileri yansıtır.

Mangina (1983) psikofizyolojiyi, canlı bir organizmanın beyin-vücut-davranış arasındaki ilişki ile çevrenin birleşmesi aracılığıyla psikolojik fonksiyonların fizyolojisini araştıran bir bilim olarak tanımlamıştır.

Biofeedback antrenmanı, belirli otonom tepkilerin bazılarının farkında olmayı sağlayan biofeedback (veya psikofizyolojik) bilgiye karşılık gelen bir tekniktir. Biofeedback antrenmanı istemsiz psikofizyolojik oluşumlar üzerinde istemli kontrolü arttırmak için bireylerin biofeedback bilgisini aktif olarak kullanması gereklidir (Hackfort ve Schwenkmezger, 1998).

Ayrıca biofeedback antrenmanı hipertansiyon, gerilime bağlı baş ağrıları, migrene bağlı baş ağrıları, kaygı, Raynaud's hastalığı ve insomnia (uykusuzluk) gibi sağlıkla ilişkili hastalıkların tedavisinde kullanılmaktadır (Petruzzello, Landers ve Salazar, 1991).

Spor ortamları, özellikle elit sporcuların gereksiniminin duyulduğu yerlerde biofeedback antrenmanı ortaya çıkmakta, en azından yüz ifadelerinde yarışma ortamındaki

psikolojik stresörleri engellemek, konu ile alakalı psikofizyolojik değerlendirme için ve otonom tepkilerin ölçülmesinden dolayı uygun olmaktadır. Bunun yanında, sporcular performansları değerlendirilmesi için motive edilirse önemli feedback alırlar (Blumenstein, Bar-Eli ve Tenenbaum, 1997).

Araştırmada, uygulamada, spor bilimleri ve egzersizde biofeedback antrenmanı 1970' lerin ortalarında ortaya çıkmıştır. O zamandan beri, birçok araştırmadan etkileyici veriler toplanmış ve yer almıştır. Bulgular birçok tartışmaya yol açmasına rağmen, biofeedback antrenmanının sporsal performansı arttırdığının farkına varılmış ve anlaşılmıştır (Collins, 1995; Petruzzello ve Ark., 1991; Sandweiss ve Wolf, 1995). Spor içerisinde, çoğu çalışma biofeedback antrenmanının performans kaygı düzeylerinin, stresin ve uyarılmışlığın düşürülmesine yardım etmedeki yararlarını değerlendirmeye odaklanmıştır, diğer çalışmalar ise kalp atımının düzenlenmesi, esnekliğin arttırılması, yaralanma ve ağrıların azaltılması ve kas kuvvetinin arttırılması için biofeedback antrenmanın kullanımını araştırmaktadır (Blumenstein,1997).

Biofeedback Çeşitleri (Modalities)

Biofeedback alanında aşırı uyarılmışlık sonucundaki fizyolojik oluşumlar, iskelet kasındaki gerilim, priferal vozokonstruksiyon (düz kas aktivitesi) ve elektrodermal aktiviteyi içermektedir. Bu üçü en çok kullanılan biofeedback çeşitidir (özellikle ilk ikisi) (Peek, 1987).

Biofeedback çeşitleri, feedback için ve fizyolojik sinyalleri kayıt için kullanılan çeşitli aygıtlara karşılık gelir. EMG ile ölçülen kas gerilimi, periferal kan akımı olarak periferal deri sıcaklığı ölçümü (termal feedback, TEMP), elektrodermal akitivite veya ter bezi aktivitesi ölçümü, beyin elektrik aktivitesi ölçümü (EEG), ECG ile kalp aktivitesi ölçümü, kalp atımı ve kan basıncı ölçümü gibi spor alanında kullanılan çeşitli biofeedback çeşitleri mevcuttur. Bu çeşitler arasında, EMG, EDA ve HR hatta EEG ile yapılan biofeedback antrenmanı, çeşitli spor disiplinlerinde psiko-regülasyon tekniği olarak sporcuların performanslarını arttırmak için daha yoğun kullanılmaktadır (Blumenstein, 2002).

Biofeedback ve Kaygı

Moran (1996)'a göre spor psikolojisinde biofeedback antrenmanı performans kaygısıyla başa çıkmak için çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Kaygının yüksek seviyeleri yarışmaya katılıma, performansa ve motor öğrenmeye zararlı olabilir (Martens,1977). Kendine güvenin inşa edilmesi ve yarışma kaygısının azaltılmasının tek yolu performans becerilerini geliştirmektedir. Bu, sporcunun beceri gelişimi, efor ve peformans çıktısı hakkında sporculara feedback sağlanırsa başarılabilir (Anshel, 1995). Durumluk kaygıyı azaltmak için ve bir stabilometrede performans dengesini geliştirmek için Teague (1976) tarafında bir çalışma yapılmıştır. 4 kerelik (60dk) seanslar sırasında sistematik duyarsızlaştırma ve biofeedback antrenmanı (EMG) kullanılmış ve 20 kolej öğrencisi durumluk kaygılarını düşürmüş ve performans dengesini geliştirmişlerdir. Benzer sonuçlar French (1978) tarafından da rapor edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, biofeedback antrenmanı (EMG) kas gerilimini azaltıcı genel performansı azaltmış ve performans dengesini geliştirmiştir. Sabourin ve Riox (1979)' un yaptıkları çalışmada katılımcılar gerilimi azaltmışlar ve her biri 30 dk'lık 5 biofeedback (EMG) antrenmanı sonrasında görevlerini yaparkenki performansları anlamlı bir şekilde gelişmiştir. Blais ve Vallerand (1986) 6 biofeedback (EMG) antrenmanı (30 dk her seans) EMG gerilimini azaltmış denge performansını geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Griffiths, Steel, Vaccaro ve Karpman (1981) ve Zaichkowsky, Dorssey ve Mulhalland (1979) biofeedback (EMG) antrenmanının durumluk kaygı ve performans gelişimi üzerine etkisini araştırmıştır. İlk çalışmada Griffiths ve ark. (1981) 6 EMG biofeedback ve gevşeme antrenmanının (her biri 20 dk) durumluk kaygıyı azalttığını bulmuşlardır, fakat performans üzerine anlamlı bir etkisini bulamamışlardır. İkinci çalışmada, Zaichkowsky ve ark. (1979) 6 adet biofeedback (EMG) ve sistematik duyarsızlaştırma antrenmanı (her biri 15-20dk) uygulamışlardır ve jimnastik performansının gelişimi ve durumluk kaygının azaltılmasında anlamlı sonuçlar bulamamışlardır. Benzer sonuçlar Tsukomoto (1979) ve Weinberg ve Hunt (1976) tarafından da rapor edilmiştir. De Witt (1980) müsabaka stresinin azaltılması ve futbol ve basketbol performansının biofeedback (EMG) antrenmanı sonrasında rttırıldığını bulmuşlardır (futbol 12 seans x 30 dk; basketbol 11 seans x 60 dk). Daniel ve Landers (1981) tarafından yapılan çalışmada performans kaygısı ile başa çıkmada havalı tüfek elit sporcularına yardım etmek için uygulanan biofeedback (HR ve Solunum) antrenmanı en iyi örnektir.

Yukarıdaki çalışmalar göstermiştir ki, biofeedback (EMG, frontalis) antrenmanları her zaman kaygının azaltılmasında ve kassal gerilimin azaltılması ile performansın

geliştirilmesinde, üstelik bu hedeflerin başarılmasındaki diğer önemli faktörler biofeedback antrenmanının uzunluğu (seans x zaman), performans görevlerine diğer psikolojik tekniklerin biofeedback antrenmanıyla kombinasyonu ve biofeedback çeşitleri (genellikle frontal kas aktivitesi, frontalis EMG)'dir.

Procomp Infinity Biofeedback Aleti: ProComp infinity, her türlü klinik durumlarda veri gereksinimi karşılamak, bilgisayarlı biofeedback ve real zamanlarda kullanılan çok çeşitli kodlayıcı (encoder) içeren 8 kanallı bir alettir.

İlk iki sensör kanalı EKG, EMG ve EEG izlenmesi için aslına uygun en iyi sinyalleri (2048 samples per second) sağlamaktadır. Kalan 6 kanal (256 samples/sec) EEG, EKG, RMS; EMG, GSR, kalp atımı, kan basıncı, solunum gibi sensör kombinasyonları ile kullanılabilir.
ProComp Infinity kullanıcıya tekrar kalibrasyon yapmadan daima en yüksek kalitede sinyal almasını sağlayan kalibrasyonla sunmuştur.
Kısaca ProComp infinity klinik gözlemlerde ve biofeedback için kullanılabilen objektif fizyolojik sinyallarin alınabileceği şekilde donatılmıştır. .

Ergonomic olarak dizayn edilmiş ve sadece bir USB port gerektiren, ProComp infinityherhangi bir PC ile kullanılabilinir. Procomp infinity ile direk tolarak bağlantıyı fiber optic kablo ile sağlıyor ve daha sonra PC' ye yüklemek için compact flash memory kart ile bilgileri depoluyor.

Şekil 3 ProComp Infinity Encoder

Şekil 4 EEG sensörleri

Şekil 5 EMG sensörleri

Şekil 6 GSR sensörleri

Sonuç olarak, hayal etme antrenmanının beceri öğreniminde uzun yıllardan beri kullanıldığı ve bu şekilde başarıya daha çabuk ulaşıldığı dünya literatüründe çok sık olarak

karşımıza çıkmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte yapılan hayal etme antrenmanlarının istenilen şekilde yapılıp yapılmadığının kontrol edilmesi biofeedback ve nörofeedback cihazları ile mümkün olmaktadır. Hangi amaçla kullanılacaksa kullanılsın beceri öğreniminde bu tür cihazların kullanılması hem uygulayana hem de uygulatana kolaylık ve zaman kazandıracağı tartışılmaz bir gerçektir.

KAYNAKLAR

Daniel, R., Landers, D.M. (19819. "Biofeedback and Shooting Perform*ance: A Test of Disregulation and systems Teory".* J. of Sport Psychology 2. 288-294

Zaichkowsky, L. D., Fuchs, C. Z. (1988). Biofeedback Applications in Exercise and Athletic Performance. K. B. Pandolf (ed) *Exercise and Sport Sciences Reviews*. New York : MacMillian

Griffiths, J.J., Stell, D.H., Vaccaro, P., Karpman, M.B. (1981). "The Effect of Techniques on Anxiety and UnderWater Performance". *Int. J. of Sport Psychology*, 12, 176-182

Blais, M. R., Vallerand, R.J. (1986). "Multimodal Effecects of Electro-Myografic Biofeedback : Looking at Children's ability to control Pre-competitive Anxiety". *J. of Sport Psychology*. 8. 283-303

Anshel, M. (1995). Anxiety. T. Morris, J. Summer (ED). *Sport PSychology, Teory Applications and Issues.* Brisbane: John Wiley&Sons

Blumenstein, B., Bar-Eli, M., Tenebaum, G. (2002). *Brain and Body in Sport and Exercises: Biofeedback Applications in Performance Enchancemen*t. Chichester: John Wiley& Sons

Blumenstein, B., Bar-Eli, M., Tenebaum, G. (1997). „A five Step Approach to Mental Training Incorporating Biofeedback. *The Sport Psychologis*t. 11, 440-453

Peek, C. J. (1987). A Primer of Biofeedback Instrumentation. M.S. Schwartz (ed). *Biofeedback: A practitioner' s Guid*e. New York: The Guilford Press

Collins, D. (1995). Psychophysiology and Sport Performance. S.J.H. Biddle(ed.). *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*. Leeds: Human Kinetics

Petruzello, S.J., Landers, D. M., Salazar, W. (1991). "Biofeedback and sport-Exercise Performance: Applications and Limitations. Behavior Therapy. 22. 379, 392

Sandweiss, J. H., Wolf, S. (1985). *Biofeedback and Sport Science*. New York: Plenum

Koruç, Z. (2000). Spor psikolojisi ders notları. Ankara: H.Ü.Spor Bilimleri ve Teknolojisi Y.O.

Başer, E, (1998). *Uygulamalı Spor Psikolojisi*. 3. bas.Ankara: Bağırgan Yayımevi

Feltz, D.L., Landers, D.M. (1983). The effecets of mental practice on motor skill learninig and performance: A meta-analysis. Journal af Sport Psychology, 5, 25-57

Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi: Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi

Krista, J.M., Giacabbi, P.R., Hall, C., Weinberg, R.S. (2000). The four ws of ımagey use: where, when, why and what. *The Sport Psychologist*, 14 (2)

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

DERS DIŞI OKUL SPOR ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: Mersin İli Örneği.

Yrd.Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN* **Tamer SELÇUK****

*Mersin Üniversitesi, BESYO

** Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Y. Lisans Öğrencisi.

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın genel amacı, devlet ve özel ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı spor etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini açığa çıkarmak ve buna yönelik öneriler geliştirmektir.

Yöntem: Betimsel araştırma modeline göre planlanan bu araştırmanın evren ve örneklem grubu Mersin il merkezinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 275 beden eğitimi öğretmeni içinden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 39 kadın ve 70 erkek olmak üzere toplam 109 beden eğitimi öğretmeninden oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman kanısı alındıktan sonra 10 beden eğitimi öğretmenine ön uygulama yapılarak düzeltilen ve uygulanabilirliğine kanaat getirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekanslar (f), yüzdeler (%), Ki-Kare testi ve t-testi uygulanmış, hata payına 0,05 düzeyinde bakılmıştır.

Bulgular: Beden eğitimi öğretmenleri ders dışı spor etkinliklerine öğrenci kabul ederken ilk sırada öğrencinin "yeteneği" ve "fiziksel uygunluğunu" dikkate aldığı, öğrencileri bu tür etkinliklere teşvik etmede onları "takdir etme" ve "gerekli araç, gereç, malzeme, saha ve salon bulma" yolunu seçtiklerini, öğretmenlerin % 40,4'ü öğrencilere ders dışı çalışmalarda "eşit olanak sağlayamadığını", öğretmenler birinci sırada ders dışı spor etkinliklerinde "okul takımlarının başarısı" ve "ücret almak" amacıyla organize ettiklerini, etkinlikleri yürütürken en fazla karşılaştıkları sorunların başında; "araç, gereç, saha ve salon" sorunu ile "öğrencilerin devamsızlıkları" ve " maddi" sorunların geldiğini, ders dışı okul spor etkinliklerinin amaca uygun yürütülebilmesi için de öğretmenler; "yeterli araç-gereç, saha ve salon" sorununun çözülmesiyle birlikte ders dışı spor etkinliklere katılan öğrencilerin okul yönetimi tarafından "desteklenip, motive edilmesi" öneri olarak belirtmişlerdir.

Sonuç: Ders dışı spor etkinliklerinin yürütülmesinde beden eğitimi öğretmenleri istekli ve ilgilidirler. Öğretmenlerin yaptıkları işten memnun olmaları onların motive edilmelerine bağlıdır. Ancak, okul spor etkinlikleri genel eğitimin amaçlarına hizmet edebilmesi için, salt yarışmaya yönelik değil, ilgi duyan ve istekli olan her öğrenciye bu olanağın tanınması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Ders dışı okul sporu, beden eğitimi öğretmeni, eğitim.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, yaşam boyu sürmesi gereken bir özellik kazanmıştır. Eğitim anlayış ve sistemine göre amaçlanan davranışlar, okulda kazandırılması hedeflenmiştir. Ancak, ders yükünün fazlalığı, sınıfların kalabalık oluşu, ikili öğretim, materyal, araç-gereç, atelye, laboratuvar, işliklerin, saha ve salonların eksikliği, bilgi birikiminin artması ve uzmanlaşması, ders programlarının yetersizliği ve bireysel farklılıkların belirginleşmesi gibi nedenlerden dolayı okul, çocuğa istenen davranışları kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim ve öğretim, okulun ve ders saatlerinin dışını kapsamak zorundadır. *Eğitim programı* okulun genel hedeflerine uygun dersleri ve ders dışı etkinlikleri kapsayan bir özellik göstermesi nedeniyle (Varış, 1988; Başaran, 2000:141), ders dışı etkinliklerin de okul tarafından ve bir program çerçevesinde daha aktif yürütülmesi kaçınılmaz olmuştur.

Günümüzde, okul dışı yaşamın yani çevrenin, okula oranla öğrencinin ilgisini daha fazla çekmekte ve çocuğun okuldan beklentilerini karşılar duruma gelmiş, okul arka plana itilmiştir. Derslerde beklentilerine ulaşamayan çocuk, gereksinmelerini karşılamayı başka ortamlarda arar durumdadır. Bu durum, çocuğun okula olan ilgisinde azalmaya neden olmuş ve istenmeyen bazı davranışların kazanılmasına ortam hazırlamıştır. Okulun zorunlu tutulduğu günümüz eğitim anlayışında, okula giden çocuğun merkeze alınmayıp, öğretmen veya programın merkeze alınmış olması da bu sonucu hızlandırmıştır.

Ders Dışı Etkinliklerin Eğitbilim Değeri

Ders dışı eğitsel etkinlikler, eğitim ve öğretimde temel sistem olan okulun, üretim alt sisteminin önemli bir ayağıdır. Öğretim programları her ne kadar öğrencilerin gereksinimlerine uygun yapılmaya çalşılsa da, öğrencilerin davranışları önceden kurgulanıp kontrol altında olduğundan, özellikle mesleki kişiliklerinin gelişmesi bağlamında edinilen bilgilerin yaşama, kontrol ve gözetim altında aktarılabilme olanağı sağlayan ders dışı eğitsel etkinliklerin, gelecek yaşamın provasının, öğrencinin ders ortamında açığa çıkartamadığı temel amaçlarından önemli bir kısmının gerçekleştirilebildiği yadsınılamaz bir "araçtır" (Binbaşıoğlu, 2000:9; Şahin, 1995:1). Ders dışı eğitsel etkinliklerin, "okulun sınırlarını aşan ve çevreye ulaşan çalışmalar olduğu için okulu topluma benimsetir" (Başaran, 2000:146).

Öğrencilerin kendilerini anlayabilme yeteneklerini geliştirip toplum yararına kullanabilme, planlı çalışma alışkanlıkları kazanma, toplumsal ilişkilerde ölçülü olabilme, kendini yönetme, kültürel değerleri benimseme, demokratik tutum kazanma, toplumsallaşma, okulu benimseme ve bağlanma gibi kimi davranışlar okulun görevleri arasına girmektedir. Bu nedenle ders dışı eğitsel etkinlikler uygulaması, eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Kırdar, 2002:53; Başaran, 2000:146).

Genel anlamda, ders dışı eğitsel etkinliklerin öneminin rehber öğretmenler tarafından iyi bilinmesi, onun öğrencilerin eğitilmesindeki etkin rolünün gerçeklik kazanmasına en önemli katkıyı yapacaktır. Böyle olmasına karşın, genellikle yöneticiler ve öğretmenler bu tür etkinliklere işlerlik kazandırmak için çaba harcamadıkları gözlenmektedir. Bazıları da bu tür etkinlikleri, derslerin çok yüklü olduğuna ve önemine vurgu yaparak –ki onlara göre bu tür etkinlikler öğrencinin kıymetli zamanını boşa harcamaktır- küçümsedikleri görülmektedir (Alıcıgüzel, 1998:314). Ders dışı eğitsel etkinliklerle, "eğitim sisteminde pasif alıcı durumda bulunan öğrenci merkeze alınarak; ilgi, yetenek ve becerilerinin farkında olan ve bunları geliştirebilen, aktif ve bilgili, üreten bireyler olarak yetiştirilmelerine" yardımcı olacaktır (Gündüz, 1997:17).

Ders dışı eğitsel etkinlikler çocuğun; toplumsal değerlerle ilgili, beceri ve alışkanlıklar kazanmalarına, ilgi duydukları bir alanda kendi kendilerine ya da grup halinde çalışabilme alışkanlıkları kazanmalarına, sorumluluk duygusu edinmelerine ve geliştirmelerine, seçme-seçilme, denetleme bilinci, hak severlik ve ödev duygusu geliştirmelerine, beden ve ruh sağlığının gereği gibi gelişmesine, bir işi sonuçlandırmaktan ve bunu topluma sunmaktan zevk almalarına, var olan ilgi ve yeteneklerin gelişmesine ve çocukların bir mesleğe yönelmelerine, kendilerini tanımalarına, kendine güven duygusu geliştirmelerine ve demokratik yaşam alışkanlığı edinmelerine yardımcı olur (Daley & Leahy, 2003; Ha & Amy, 2003; Binbaşıoğlu, 2000: 10-11; Kırdar, 2002:53; Yeşil, 2001:3; Başaran, 2000:146; Atasoy, 1997:12; Pehlivan, 1995). Genel olarak öğrenciler, ders dışı eğitsel etkinlikler yoluyla "kendi kendilerini kontrol etme, kendi davranışlarını denetleme ve kendilerini yönetme becerisi kazandırıldığında, dışsal kontrol mekanizmalarına da fazla gerek kalmayabilir" (Şişman, 2002:142).

Bunlara ek olarak, başka eğitsel değerler de sıralanabilir. Önemli olan bu değerleri kazandırıcı ortam ve olanakların ilgili ve istekli her öğrenciye sunulması ve öğrencilerin bu yönde teşvik edilmesidir.

Ruh sağlığı açısından, ruh hekimi Sidney K. Smith, ders dışı eğitsel etkinliklerin, çocuğun ruh sağlığını düzletici etkiler yaptığı noktasındadır. Ders dışı eğitsel etkinliklerin eğitsel değerinin önemine dikkat çekmiştir. Araştırmasında okulda öğrencilerin 2/3'ünün okulda hiç ders dışı eğitsel etkinliklere katılmadığını bulmuştur. Günümüzde de işsizliğin dayanılmaz boyutuna bağlı olarak toplumsal çıkmazlara yol açtığı dikkate alındığında çocuğun iç enerjisini üretime katabilme olanaklarının sunulması ruhsal bozukluklara karşı koruma sağlama noktasında çağdaş bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2000:12).

Okul rehberlik etkinliklerinin planlanıp amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesi okul yöneticisinin, öğrenci hizmetlerine ilişkin görevleri arasındadır (Uluğ, 1999:192). Milli Eğitim Bakanlığı, ders dışı eğitsel etkinliklere yönelik hazırladığı yönetmeliğinde derslerde yeteri kadar çalışma ve kendini geliştirme olanağı bulamayan öğrencilerin kendilerini ders dışı etkinliklere katılarak geliştirmelerine olanak sağlama yönünde düzenlemeler yapmış ve bu etkinliklerin düzenlenmesinde, yönetilmesinde ve yürütülmesinde okul yöneticilerini ve öğretmenleri sorumlu tutmuştur (Resmi Gazete, 1989). Ders dışı eğitsel etkinliklere çocuk kendi istek ve ilgisi doğrultusunda katılması, öğrenmenin daha kalıcı olmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü çocuk burada *"yaparak-yaşayarak*" öğrenmektedir. Ders dışı eğitsel etkinlikler, öğretim programını destekler nitelikte olması, okuldan ve derslerden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesine de yardımcı olacaktır (Şahin, 1995:4; Binbaşıoğlu, 2000:9). Burada vurgulanması gereken konu; çocuğun genel eğitiminde ona kazandırılması istenen bir çok (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motorsal) davranışlar, ders dışı etkinliklerle kazandırılabileceği konusunda okul yönetimi ve öğretmenlerin bunun bilincinde olmalarıdır (Gündüz, 1997:11; Nartgün, 2001: 24). Ders dışı eğitsel etkinlikler, öğrencilere okulda öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmeleri için bir ön uygulama ortamı da sağlamaktadır (Kırdar, 2002:53).

Ders Dışı Okul Spor Etkinlikleri

Yapısı gereği sınıf ortamında, çocuğun güdüleri belli bir disiplin içinde derse etki edebilir. Sınıf içindeki öğretimde yapay olarak, çocuğu disipline etme gereği vardır. Zaman içinde, ele avuca sığmayan "yıkıcı / patlayıcı enerji"ye sahip çocuk; bıkkınlık gösterebilir. Çocuğun bu enerjisinin, daha özgür bir ortamda, eğitim amaçları doğrultusunda üretim sürecine yönlendirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşebileceği alanlar, ders sisteminden daha çok, ders dışı eğitsel etkinliklerdir (Binbaşıoğlu, 2000:16). Bunun başında da spor etkinlikleri gelmektedir.

Ders dışı eğitsel etkinlikler kapsamında yapılan spor etkinlikleri, kendine özgü bir işlerlik ve özelliğe sahiptir. Küreselleşmenin körüklendiği bir ortamda zorla yaratılan değerler, çocuğun kendine ve kültürüne yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir (Cox, 2005:49). Genel eğitimin bir sorunu olan yabancılaşmaya çözüm yönünde ders dışı spor etkinlikleri özel bir işlev üstlenebilir.

Günümüz okullarında ders dışı okul spor etkinlikleri; Okul Spor Kolu Yönetmeliği doğrultusunda yürütülmekte ve beden eğitimi öğretmenleri sorumlu tutulmaktadır Küçük yaşta spora başlama, yetenek seçimi ve geliştirilmesinin yanı sıra, beden eğitimi derslerinde kendini ifade etme olanağı bulamayan *yetili* ve *yetisiz* çocuğa ders dışı spor etkinlikleri yoluyla bu olanak verilmektedir. Aynı zamanda uygulanan öğretim programının hedeflerinin gerçekleşmesine de yardımcı olması amaçlanmaktadır (Resmi Gazete, 1991). Ancak, ders dışı spor etkinlikleri; okul içinde sınıflar arası ve okullar arası değişik spor yarışmaları düzenleme biçiminde yürütülmesi ve okul spor takımlarını yarışmaya hazırlama biçimine dönüşmüş olması, bu etkinliğin yapılış amacından sapıldığının bir işaretidir (Pehlivan, 1995).

Toplumsal değişim dikkate alındığında çocuğun ilgileri ve gereksinmelerine yönelik yeni değerler yaratmada beden eğitimi öğretim programında da sürekli bir deyişime ve yenilenmeye gereksinim vardır (Ha & Johns, 2003). Geliştirilen yeni spor dallarının öğretim programı kapsamına alınmadan önce, ders dışı spor etkinlikleri yoluyla tanıtımı ve denenmesinde önemli bir işlevi de yerine getirecektir.

Ders dışı okul spor etkinliklerine katılım çocuğun sağlık ve aktif bir yaşam sürmesinde önemli katkıları vardır (Johns & Ha, 1999). Yapılan araştırmalar; ders dışı spor etkinliklerine katılan ve katılmayan ergenlerde kendini algılama, kendine güven duyma, ruh sağlığı ve yaşam boyu spor alışkanlığı edinme yönünden olumlu gelişme sağlamada önemli rol oynadığı yönünde bulgulae elde edilmiştir (Daley & Leahy, 2003; Calfas & Taylor, 1994; Yavuzer, 1992; Adler, 1996).

Bu bağlamda, bu çalışmanın genel amacı; devlet ve özel ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı okul spor etkinliklerine yönelik görüşlerini açığa çıkarmak ve buna bağlı olarak öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Betimsel araştırma modeline göre planlanan bu araştırmanın evren ve örneklem grubu Mersin il merkezinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 275 beden eğitimi öğretmeni içinden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 39 kadın ve 70 erkek olmak üzere toplam 109 beden eğitimi öğretmeninden oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman kanısı alındıktan sonra 10 beden eğitimi öğretmenine ön uygulama yapılarak düzeltilen ve uygulanabilirliğine kanaat getirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekanslar (f), yüzdeler (%), Ki-Kare testi ve t-testi uygulanmış, hata payına 0,05 düzeyinde bakılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı spor etkinliklerine yönelik görüş ve önerileriyle ilgili tablolar ve istatistik analizleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin hizmet yıllarının cinsiyete göre dağılımı

Hizmet yılı	**Bayan**		**Erkek**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
1-5 yıl	9	23.1	12	17.1	21	19.3
6-10 yıl	18	46.2	27	38.6	45	41.3
11-15 yıl	5	12.8	9	12.9	14	12.8
16 yıl ve üstü	7	17.9	22	31.4	29	26.6
Toplam	***39***	***35.8***	***70***	***64.2***	***109***	***100.0***

$X^2 = 2.517$, df = 3 , sig = 0.472 , p > 0.05 (önemsiz).

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 35,8'i kadın, % 64,2'şi ise erkektir. Öğretmenlerin %19,3'ü "1-5 yıl", % 41,3'ü '6-10 yıl', % 12,8'i '11-15 yıl' ve % 26,6'sı da '16 yıl ve üstü' hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin hizmet yıllarının cinsiyete göre dağılımları istatistik olarak önemli bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerinin cinsiyete göre dağılımı.

Okul türü	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**F**	%
Devlet okulu	32	82.1	61	87.1	93	85.3
Özel okul	7	17.9	9	12.9	16	14.7
Toplam	***39***	***35.8***	***70***	***64.2***	***109***	***100.0***

$X^2 = 0.518$, df = 1 , sig = 0.477 , p > 0.05 (önemsiz)

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 85,3'ü devlet, % 14,7'si de özel okullarda görev yapmaktadır. Okul türünün cinsiyet açısından dağılımı istatistik olarak önemli bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3. Öğretmenlerin okul düzeyinin cinsiyete göre dağılımı.

Okul düzeyi	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
İlköğretim	22	56.4	50	71.4	72	66.1
Ortaöğretim	17	43.6	20	18.6	37	33.9
Toplam	**39**	**35.8**	**70**	**64.2**	**109**	**100.0**

$X^2 = 2.519$, df = 1 , sig = 0.111 , p >0.05 (önemsiz).

Tablo 3'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,1'i ilköğretim, % 33,9'u da ortaöğretim okullarında görev yapmaktadırlar.

Tablo 4. Öğretmenlerin ders dışı etkinliklere öğrenci seçme ölçütlerinin cinsiyete göre dağılımı.

Öğrenci seçme ölçütleri	Bayan		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
1. Yeteneğine bakarak	39	100,0	61	87,1	100	91,7
2 Fiziksel yapısına bakarak	34	87,2	52	74,3	86	78,9
3. İstekli öğrencilerden	15	38,5	28	40,0	43	39,4
4. Ders başarı durumuna bakarak	7	18,2	22	31,4	29	26,6
5. Diğer öğretmenlerin görüşlerini alarak	4	10,3	11	15,7	15	13,74
6. Okul yönetiminin önerilerini alarak	--	--	9	12,9	9	8,3
7. Ailesinin istek durumuna bakarak	15	38,5	27	38,6	2	1,8
Toplam	**105**	**--**	**202**	**--**	**307**	**--**

***Not**: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Kadın n:39, Erkek n: 70 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır*

Tablo 4'de öğretmenlerin % 91,7'si ders dışı spor etkinliklerine öğrenci seçerken birinci sırada öğrencilerin 'yeteneklerine', ikinci sırada "fiziksel yapısına bakarak" ve üçüncü sırada da öğrencinin "isteğine bakarak" seçim oluşturduğu bulunmuştur. "Okul yönetiminin önerilerini dikkate alma" ve çocuğun "ailesinin istek durumunu dikkate alama" ölçütleri son iki sırayı oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 5'de öğretmenlerin öğrencilerini ders dışı spor etkinliklerine % 61,5 oranıyla birinci sırada katılan öğrencileri beden eğitimi dışında 'diğer ortamlarda takdir ve tebrik etme' yoluyla motive ettiklerini, ikinci sırada öğrencilerin etkinliklerini yürütebilmeleri için 'saha, salon ve araç-gereç ve malzeme' hazırlayarak, üçüncü sırada ise öğrencilerin 'velileriyle görüşüp onların motivasyonunu arttırma' yolunu seçtikleri bulunmuştur. Öğrenciyi motive etmede "ders sorunlarıyla ilgilenme" ve "etkinliğe katılmanın bireye katkılarının ne olacağı yönünde telkinlerde bulunma" ise son iki sırayı oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin etkinliklere katılan öğrencileri motive etme yollarının cinsiyete göre dağılımı.

Motive etme yolları	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
1. Diğer ortamlarda takdir etme	29	74,4	38	54,3	67	61,5
2. Saha, Araç-gereç hazırlama	19	48,7	43	61,4	62	56,9
3. Velileriyle görüşme	24	61,5	27	38,6	51	46,8
4. Yönetiminden destek isteme	7	17,9	42	60,0	49	45,0
5. Ödüllendirme	17	43,6	19	27,1	36	33,0
6. Ders sorunlarıyla ilgilenme	9	23,1	33	47,1	32	29,4
7. Katkılarını anlatma	12	30,8	8	11,4	20	18,3
Toplam	***117***	***--***	***210***	***--***	***327***	***--***

***Not**: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Kadın n:39, Erkek n: 70 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır*

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrencilere eşit olanak sağlayabilme durumunun cinsiyete göre dağılımı.

Eşit olanak sağlama durumu	Bayan		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
Evet	5	12,8	14	20,0	19	17,4
Ara sıra	20	51,3	26	37,1	46	42,2
Hayır	14	35,9	30	42,9	44	40,4
Toplam	**39**	**35,8**	**70**	**64,2**	**109**	**100,0**

$X^2 = 2.228$, df = 2 , sig = 0.328 , p > 0.05 (önemsiz).

Tablo 6'da ders dışı spor etkinliklerine katılan bütün öğrencilere eşit olanak sağlayabilme durumuna göre ise öğretmenlerin sadece % 17,4'ü "evet", % 40,4'ü ise "hayır" yanıtını vermişlerdir. "Ara sıra" eşit olanak sağlayabildiğini belirtenlerin oranı ise %42,2 olarak bulunmuştur. Cinsiyet açısından dağılım istatistik olarak önemli bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 7. Öğretmenlerin, öğrencilere eşit olanak sağlayabilme durumunun okul türüne göre dağılımı.

Eşit olanak sağlam durumu	Devlet		Özel		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
Evet	13	14,0	6	37,5	19	17,4
Ara sıra	39	41,9	7	43,8	46	42,2
Hayır	41	44,1	3	18,8	44	40,4
Toplam	**93**	**85,3**	**16**	**14,7**	**109**	**100,0**

$X^2 = 6,514$, df = 1 , sig = 0.038 , p < 0.05 (anlamlı).

Tablo 7'de ise okul türü bakımından öğrencilere eşit olanak sağlayabilme açısından devlet okullarında çalışan öğretmenlerin %14,0'ı "evet" yanıtını verirken, özel okulda çalışan öğretmenlerde bu oran %37,5'dir. "Hayır" diyenlerin oranı ise devlette %44,1 iken, özel okullarda % 18,8 olarak bulunmuştur.Okul türü açısından bu dağılım istatistik olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 8'de Beden eğitimi öğretmenleri ders dışı spor etkinliklerini birinci sırada "başarı elde etmek", ikinci sırada "ücret alabilmek" ve üçüncü sırada da öğrencilerin genel eğitimlerine katkıda bulunmak amacıyla onların sosyal, kültürel ve bedensel gelişimlerine yardımcı olmak" için yaptıklarını; öğretmenlerin "kendilerini tatmin etmek" ve "okul yönetimini memnun etmek" gibi amaçlarının ise son iki sırada yer aldığını belirtmişlerdir. "Diğer" bölümünde öğretmenler çocuğun "kendine güven", cesaret", "serbest zamanlarını değerlendirme" ve "kötü alışkanlıklardan uzaklaştırmak" gibi amaçlar sıralamışlardır

Tablo 8. Ders dışı spor etkinliklerinin hangi amaca yönelik yaptıklarının cinsiyete göre dağılımı.

Amaç	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
1. Okul takımlarının başarısı için	35	89,7	59	84,3	94	89,9
2. Ücret almak için	29	74,36	33	47,1	62	56,9
3. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve bedensel gelişimini sağlama	14	35,9	34	48,6	48	44,0
4. Öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarını sağlama	7	18,0	31	44,3	38	34,7
5. Kendini geliştirmek	13	33,3	20	28,6	33	30,3
6. Takdir edilmek	2	4,6	17	24,3	19	17,4
7. Okul yönetimini memnun etmek	1	2,3	3	4,3	4	3,7
8. Diğer	12	30,8	12	17,1	24	22,0
Toplam	**113**	**--**	**209**	**--**	**322**	**--**

***Not**: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Kadın n:39, Erkek n: 70 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır*

Tablo 9. Öğretmenlerin faaliyetleri hangi amaca yönelik yaptıklarının okul türüne göre dağılımı.

Amaç	Devlet		Özel		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
1. Okul takımlarının başarısı	80	86,0	14	87,5	94	86,2
2. Ücret	53	57,0	9	56,3	62	56,9
3. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve bedensel gelişimi sağlama	39	41,9	9	56,3	48	44,0
4. Öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarını sağlama	33	35,5	5	31,3	38	34,9
5. Kendini geliştirmek	29	31,2	4	25,0	33	30,3
6. Takdir edilmek	17	18,3	2	12,5	19	17,4
7. Okul yönetimini memnun etmek	4	4,3	--	--	4	3,7
8. Diğer	20	21,5	4	25,0	24	22,0
Toplam	**275**	**--**	**47**	**--**	**322**	**--**

***Not**: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Devlet n: 93, Özel n: 16 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır*.

Tablo 9'da öğretmenler ders dışı spor etkinliklerini okul türü açısından hangi amaca yönelik yaptıklarına bakıldığında, Tablo 8'de cinsiyete göre yapılan sıralamaya uyduğu görülmektedir. Sıralama devlet ve özel okul değişkenleri açısından değişmediği bulunmuştur.

Tablo 10'da ders dışı okul spor etkinliklerine öğretmenlerin ayırdıkları zaman okul türü, okul düzeyi ve cinsiyet açısından karşılaştırılmış ve istatistik olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 10. Öğretmenlerin, faaliyetler için ayırdıkları zamanın cinsiyet, okul türü ve okul düzeyine göre dağılımı.

Cinsiyet	N	X	SS	t değeri	df	sig	p
Bayan	39	7.82	1.412	0.102	107	0.919	p>0,05 (önemsiz)
Erkek	70	7.79	1.841				
Okul türü							
Devlet	93	7.82	1.641	0.282	107	0.779	p>0,05 (önemsiz)
Özel	70	7.79	1.841				
Okul düzeyi							
İlköğretim	72	7.76	1.699	-0.294	107	0.770	p>0,05 (önemsiz)
Ortaöğretim	37	7.86	1.702				

Tablo 11. Etkinlikleri yürütürken karşılaşılan sorunların okul türüne göre dağılımı.

Karşılaşılan sorunlar	Devlet		Özel		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
1. Araç- gereç , saha, salon	88	84,6	12	75,0	100	91,7
2. Öğrenci devamsızlıkları	57	61,3	11	68,8	68	62,4
3. Maddi sorunlar	56	60,2	7	43,8	63	57,8
4. Okul içi etkinliklerde eğitimin aksamasının düşünülmesi	31	33,3	7	43,8	38	34,9
5. İdarenin olumsuz tavırları	18	19,4	4	25,0	22	20,2
6. Takdir edilmeme	11	11,8	2	12,5	13	11,9
7. Öğrencilerin aile geçimi için çalışıyor olması	7	7,5	1	6,3	8	7,3
8. Yarışmalar için izin sorunu	--	--	--	--	--	--
Toplam	**268**	**--**	**44**	**--**	**312**	**--**

Not: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Devlet n: 93, Özel n: 16 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır

Tablo 11'de ders dışı spor etkinliklerin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların başında hemen hemen bütün öğretmenler %91,7 oranıyla "araç-gereç, saha ve salon eksikliğini" göstermişlerdir. İkinci sırada ise öğrencilerin "derslere devamsızlığını" ve üçüncü sırada da "maddi sorunların" olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler "takdir edilmeme, ödüllendirilmeme" ve öğrencilerin ekonomik anlamda "ek iş yapıyor olmaları" gibi sorunların ise son sıralarda yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Yine devlet ve özel okulda çalışan öğretmenlerin yarışmalar için "izin alma sorunu"nun olmadığını belirtmişlerdir. Sorunların sıralamasında devlet ve özel okul açısından farklılık olmadığı bulunmuştur.

* Yine bu araştırmada, bütün değişkenler açısından (cinsiyet, okul türü ve okul düzeyi) ders dışı spor etkinliklerinin okullarda uygulanması gerektiğine bütün öğretmenler (% 100.0) "gerekli ve yararlı" olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12'de ders dışı spor etkinliklerinin belirlenen amaca yönelik yürütülebilmesi için öğretmenlerin önerileri yer almaktadır. Bu tabloya göre öğretmenler birinci sırada okullarında "araç-gereç, malzeme, saha ve salon" gereksinmesinin sağlanmasını, ikinci sırada okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini ders dışı etkinliklerde "destekleyip, motive etmelerini" ve üçüncü sırada da ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin "aileleri tarafından desteklenmeleri" gerektiğini belirtmişlerdir. "Öğrencilerin okul yönetimi tarafından teşvik edilmesi" ve "okul spor kulüplerinin kurulması" önerileri de dördüncü ve beşinci sırada önerilmektedir.

Tablo 12. Etkinliklere yönelik öğretmen önerilerinin cinsiyete göre dağılımı.

Öğretmen önerileri	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
1. Araç-gereç, saha ve salon sağlanmalı	132	82,1	64	91,4	96	88,1
2. Yöneticiler tarafından öğretmenler desteklenip, motive edilmeli	18	46,2	38	54,3	56	51,4
3. Öğrenciler velisi tarafından desteklenmeli	24	61,5	22	31,4	46	42,2
4. Öğrenciler okul yönetimi tarafından teşvik edilmeli	14	36,0	29	41,4	43	39,4
5. Okul Spor Kulüpleri kurulmalı	5	12,8	27	38,6	32	29,4
6. Hazırlanan egzersiz planına uyulmalı	6	15,3	13	18,6	19	17,4
7. Okullarda antrenör görevlendirilmeli	9	23,1	1	1,4	10	9,2
8. Yıl içerisinde sık sık turnuvalar düzenlenmeli	5	12,8	5	7,1	10	9,2
9. Diğer ders öğretmenleri tarafından öğrenciler desteklenmeli	4	10,3	5	7,1	9	8,3
Toplam	**117**	**--**	**204**	**--**	**321**	**--**

Not: Birden çok madde işaretlendiği için yüzdeler; Kadın n:39, Erkek n: 70 ve Toplam N: 109 üzerinden alınmıştır

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ders dışı okul spor etkinliklerine yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin görüş ve önerilerini toplamak ve buna yönelik öneriler geliştirmek amacıyla planlanan bu çalışmada; beden eğitimi öğretmenleri ders dışı etkinliklere öğrenci alırken ilk sıralarda "yeteneğine" ve "fiziksel yapısına bakarak" seçiyor olması (Tablo. 4); yürütülen etkinliğin sadece spor yarışmalarını hedeflediği biçiminde yorumlanabilir. Derslerde kendini ifade etme olanağı bulamayan öğrencilerin ise bu tür etkinliklerde yer almaması, genel eğitim açısından düşündürücüdür. Yine Tablo 4' de "okul yönetimi" ve "çocuğun ailesinin isteğinin" dikkate alınmaması, öğretmenlerin yaptıkları işte özgür iradelerini sergilediklerini, ancak, amaçlarının okul takımlarına nitelikli öğrenci seçme endişesinden kaynaklandığı sonucu çıkartılabilir.

Spora katılımda motivasyon önemli bir unsurdur (Tiryaki, 2000). Tablo 5'de öğretmenler ders dışı spor etkinliklerine katılan öğrencileri beden eğitimi ders ortamının dışında, bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin bulunduğu ortamlarda "ödüllendirerek ve onları kutlayarak motive ettiklerini" ilk sırada belirtmiş olmaları, eğitbilim ve psikolojik anlamda istenen bir davranıştır. Öğrencilere "spora katılımın kendileri için ne gibi yararlar sağlayacağı yönünde telkinlerde bulunma" son sırada yer almıştır. Bu bulgu; artık öğrencilerin spora katılımın kendileri için yararının ne olacağı konusunda yeteri kadar bilince sahip oldukları ve sporun insan sağlığı yönünden öneminin, okulun dışındaki bilgi kaynakları tarafından da işlendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ders dışı spor etkinliklerine katılan öğrencilere eşit olanak sağlama durumunda öğretmenlerin % 40'ının "hayır", % 42,2'sinin de "ara sıra" yanıt vermiş olmaları, okullarımızda halen yeteri kadar araç, gereç, saha ve salonun olmadığı; her öğrenci istediği zaman ve istediği kadar okulun olanaklarından yararlanamadığı veya okulun bu olanağı öğrencilere sunamadığı biçiminde yorumlanabilir (Tablo 6).

Tablo 4'de ders dışı etkinliklere öğrenci kabul edilirken uygulanan ölçütlerin başında öğrencinin "yeteneğine ve fiziki yapısına bakarak" alınmaktaydı. Tablo 8'de de yine bu bulguyu destekleyecek biçimde, öğretmenler spor etkinliklerini ilk sıralarda "okul takımlarının başarısı ve ücret almak" amacıyla organize ettiklerini belirtmiş olmaları, okul sporunu yarışma ve gelir elde etme aracı olarak gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Pehlivan'ın 1995 yılında aynı konuya yönelik yaptığı araştırmasında; ders dışı okul spor etkinliklerinin yapış amacına yönelik öğretmenler ilk üç sırada "çocuğun genel eğitimine katkı sunmak" olduğunu bulmuştur. Bu bulgu, bugün elde edilen bulgularla örtüşmediğini, ders dışı okul spor eğitiminin amacından saptığını ve daha çok maddi endişelerin öne çıktığı biçiminde algılanabileceğidir. Aslında, genel eğitimin bir aracı olan okul sporu, çocuğun kendini tanıması, sorumluluk duygusu geliştirebilmesi, yetkinleşme, güven kazanma, sorun çözme ve yaratıcılığını geliştirme, toplumsallaşma, beceri öğrenme ve becerilerini geliştirme gibi yetili ve yetisiz her öğrenciyi kapsaması gerekir. Amacın yarışma odaklı olması, *yetili* ve *yetisiz* öğrencilerin bu tür etkinliklerde yerlerinin olmadığı ve dışlandığı biçimindedir. Yine öğretmenler "ücret almak için" bu etkinlikleri organize ediyor olmaları da öğretmenlerin geçimlerini sağlayabilecek bir ücret politikasının olmadığının bir göstergesi biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenler okul spor etkinliklerini yürütürken, karşılaştıkları sorunların başında "araç-gereç, malzeme, saha ve salon", "öğrenci devamsızlıkları", "parasal" ve "okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin ilgisizliği" gibi sorunların geldiğini ifade etmişlerdir (Tablo 11). 10 yıl

önce yapılan araştırmalarda da (Pehlivan, 1995; Seçkin, 1996:160-161) yine aynı sorunların ilk sıralarda yer almış olması, geçen süre içerisinde okul sporuna yeterli yatırımın yapılmadığını, spor yapan öğrencilerin okul yönetimiyle ve diğer derslerle olan sorunlarının çözülmediği; dolayısıyla, spora katılan bir öğrencinin eğitiminin aksamasının kaçınılmaz olduğu ve bu durumda da öğrencilerin bu tür etkinliliklerden uzaklaşabileceği sonucu çıkarılabilir. Çin'de yapılan araştırmalarda; ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye girişin getirdiği baskı, çocuğun ders dışı okul spor etkinliklerine ve beden eğitimi derslerine katılımındaki ilgide ani düşmelerin olduğu yönündedir (Ha & Johns, 2003). Spora katılımdaki bu düşüşe, aşırı yarışma ve zaman eksikliği neden olabileceği belirtilmektedir (Chen, 1996 & Locke, 1992).

Sonuç olarak; İnsan, bir takım gizil güçler ve doğal gereksinimlerle donanmış olarak doğar, içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısından etkilenerek de toplumsallaşır. Bu süreçte, hem kendini hem toplumu yeniler ve değiştirir. Yenilenerek değişmenin, toplumun ve bireyin gereksinimlerini karşılar nitelikte olabilmesi için, eğitim tüm sistemleriyle bir zorunluluktur (Gündüz, 1997:1). Zaten eğitimin temel hedefin odağındaki insanı, toplumsal yaşama hazırlamak ve bireyle toplum arasındaki bağı kurmaktır (Dündar, 1995:1). Ders dışı eğitsel etkinlikler ile toplumla buluşan okul, hem toplumun ve hem de okulun gelişmesine olumlu katkı yapabilir. Doğal olarak ders / sınıf sistemi henüz, etkin biçimde toplumla buluşma olanağı sunmamaktadır. Eğitimin, bir istendik ve kontrollü davranış değişikliği süreci olduğu verisine sıkıca sarılarak, ders dışı eğitsel etkinliklerin etkin biçimde işlerlik kazanmasıyla, toplumsal davranışların da istendik ve kontrollü biçimde değiştirilebileceğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı spor etkinliklerini isteyerek yapmaktadırlar. Bu isteyin ürüne dönüşebilmesi, onların yöneticiler tarafından desteklenip, motivasyonlarının arttırılmasıyla da yakından ilişkilidir. Etkinliklerin yarışma odaklı olmasından öğretmenler de rahatsızlık duymaktadır. Her öğrenciye olanak tanıma konusunda okul yönetiminin ilgi ve desteği oluştuğunda, sporun alt yapısı olarak görülen okullar, bu görevi anlamlı biçimde yerine getireceklerinden şüphe duyulmamalıdır.

Bu bağlamda şunlar önerilebilir;
Genelde ders dışı etkinlikler ve özelde de spor etkinliklerinin çocuğun genel eğitimine olan katkısı yönünde okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerin eğitilmeleri,
Okulların gereksinmelerini karşılayacak saha, salon ve tesislerin yapılması,
Spora katılan öğrencilerin sorunlarını giderici yasal düzenlemelerin oluşturulması,
Okul sporuna katılan öğrencilere özel danışmanlık hizmetinin sunulması,
Öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi,
Ders dışı okul sporunu yarışma odaklı olmaktan çıkartarak, isteyen her öğrencinin katılabileceği ortamların hazırlanması,
Yarışmaya dönük okul spor etkinlikleri için Okul Spor Kulüpleri kurularak, antrenör görevlendirilmesi.

KAYNAKÇA

Adler, A. (1996). *Çocuk Eğitimi*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Alcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim***.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Atasay, A. (1997). İlköğretim İkinci Kademede Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, İ. E. (2000). *Etkili Okul*. 4. Basım, Ankara: Feryal Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Ankara: MEB Yayınları.

Calfas, K., & Taylor, W.C. (1994). Effects of physical activity on psyhological variabless in adolescents. *Paediatric Exercise Sciences*. 6, 406-423.

Chen, A. (1996). Student interest in activities in a secondary physical education curriculum: An analysis of student subjectivity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 67(4), 424-432.

Cox, J. (2005). Marx'ın Yabancılaşma Kuramına Giriş. *Felsefelogos*. Sayı: 25/26(1-2),S.49-66.

Daley, A. J., Leahy, J. (2003). Self-perception and participation in exra-curricular physical activities. *Physical Educator*. Vol.60:2.

Gündüz,E. H. (1997). Eğitici Kol Çalışmalarının Etkililiği ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi,* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ha, A. S., Johns, D. P., Shiu, E. W. (2003). Students' persepective in the desing and implementation of the physical education cirriculum. *Physical Educator*. Vol. 60:4.

Ha, A.s.,& Johns, D. P. (1998). Physical Education Teacher Effectiveness: Junior Secondry Student Perspectivies on Influential Learning Factors. *Journal of Physical Education & Recreation*. 4(1), 17-23.

Johns, O.P., & Ha, A.S. (1999). The marginalization of physical education: impovershed curriculum policy and practice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*. 14, (4), 363-384.

Kırdar, A. (2002). İlköğretim Okulları 1. Kademe Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterlilik Düzeyi. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Locke, L.F. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest*. 44, 361-372.

Nartgün, Ş. S. (2001). Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme. Yayınlanmamış *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, Z. (1995). Eğitim Programı açısından, Özel ve resmi Ortaöğretim Kurumlarında Ders Dışı Okul Spor Faaliyetleri ve Yeniden Örgütlenmesi. *Doktora Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Resmi Gazete (1989). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri hakkında Yönetmelik. Tarih: 8 Kasım 1989, Sayı: 20336.

Resmi Gazete, (1991). Okul Spor Kolları Yönetmeliği. Tarih: 1 Nisan 1991, Sayı: 20832.

Seçgin, H. (1996). Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Kol Çalışmalarının Boş Zaman Değerlendirilmesine Katkıları, İzmir Örneği**.** Yayınlanmamış *Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü,

Şahin, Ç. (1995). İlköğretim Okulları I. Kademe (İlkokullarda) Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma (Konya İli Örneği **).** Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Birinci Baskı, Ankara: TODAİE Yayınları.
Varış, F. (1988). *Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
Yeşil, R.(2001). İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi. Yayınlanmamış *Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi*. Ankara: Eylül Yayınevi.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ İLE İLGİLİ TUTUM VE UYGULAMALARI

Erkan Faruk ŞİRİN* **İbrahim BOZKURT****

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmak için bilgi materyal ve etkinlikler arasından hangilerinin seçileceğini ve bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak araçların kullanılacağını ve elde edilen sonuçların nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanması eğitim programlarını oluşturur (Çöndü 1999). Her yapı ve düzeydeki öğrencilere beden eğitimi derslerindeki sportif etkinlikleri öğrenmeleri ve faydalanmaları ayrıca bazı becerileri kazanmaları için eğitim-öğretimde uygulanacak programlar her düzey ve seviye için iyi bir planlamayı gerektirir.

Beden eğitimine çocuğun hareket ve oyuna en çok ihtiyaç duyduğu bir zamanda, özellikle ilköğretimde başlanmalıdır (Nebioğlu 2004).

Beden eğitimi programları; öğrencileri fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanda sağlam bir birey olarak kendilerini geliştirme yeteneklerinin kazandırılması amacıyla hazırlanmalıdır (Pangrazi 1998). Beden eğitimi programlarının amacı, sadece elit sporcular yetiştirmek değil, daha çok çocukların fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzını benimsemelerini sağlamaktır.

Beden eğitimi insanı bütün yönleri ile etkileyebilmektedir. İşte bu sebepten dolayı beden eğitimi ve spor eğitim sistemi içinde büyük bir pay sahibidir. Fakat beden eğitiminin bireylere yararlı bir eğitim sistemi haline getirilebilmesi için sadece iyi bir eğitim programı yeterli değildir. Amaçlarına tam olarak ulaşabilmesi ve eğitmesi için dersin uygulamasının etkin olması gerektiği bildirilmektedir (Sönmez ve Sunay 2004). Beden eğitimi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programının çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir.

Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir (Aarts 1997). Yapılan birçok araştırmada (Blair 1993, Corbin ve Pangrazi 1992, Armstrong ve Bray 1991, Morrow ve Freedson 1995, AAHPERD 1998), çocuklukta alınan bedensel aktivite alışkanlıklarının hayat boyu olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

Ülkemizde farklı uygulamaları görülen ilköğretim 4. ve 5. sınıflarındaki beden eğitimi derslerine kimi okullarda sınıf öğretmenleri, bazı okullarda da beden eğitimi öğretmenleri girmektedir. Beden eğitimi ve spora gereken önemin verilmemesi, okul yöneticilerinin derse karşı tutumları, tesis, salon ve malzeme eksikliği, ders saatlerinin yetersiz oluşu ve okullardaki beden eğitimi öğretmeni eksikliği, bu dersin uygulanması ve etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Kangalgil ve Dönmez 2003).

* Arş. Gör.; Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
** Öğr. Gör.; Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Bu çalışmanın amacı; araştırmada fazla yer almayan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi verebilmelerine karşı tutum ve davranışlarını incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini verebilme düzeylerinin belirlenmesi; gelecekteki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri ve Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerine yardımcı olması açısından, önemlidir. Ayrıca beden eğitimi programlarıyla ilgili hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve kullanımı; öğretmenlerin beceri ve uygulamalarını arttırmak, yeni öğretim metotları ve kavramları geliştirmelerine katkıda bulunmak ve beden eğitimi müfredatına uyabilmelerini sağlamak açısından önemlidir.

MATERYAL ve METOD

Konya il merkezinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan 436 Bayan 474 Erkek olmak üzere toplam 910 sınıf öğretmeni araştırma grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak, Barnes (2002) tarafından hazırlanan ve güvenirlik katsayısı α=0.86 olan anket kullanılmıştır Uygulanan bu anket 3 bölümden oluşmuştur. Anket'in 8 sorudan oluşan 1. bölümü demografik bilgileri; 20 sorudan oluşan 2. bölümü beden eğitimi dersine karşı tutumları ve yine 20 sorudan oluşan 3. bölümü ise beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve okullarda yapılan uygulama derecelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Anketin 2. bölümünde beşli likert tipinde hazırlanan sorular, ankete katılan öğretmenlerin beden eğitimi dersi ile ilgili belirli bir görüşe katılma dereceleri ile ilgili olup, verilen seçenekler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, karasızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum biçimindedir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını ölçmek için kullanılan bu bölümde, olumsuz tutumdan başlanarak 1 den 5'e kadar puan verilerek bir puanlama yöntemine gidilmiştir. Her tutuma verilen cevaplardan elde edilen puanlar toplanarak en yüksek 100, en düşük 20 olacak şekilde, genel bir tutum puanı elde edilmiştir.

Anketin 3. bölümünde; dörtlü likert tipinde hazırlanan anket soruları; öğretmenlerin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerini belirlemeye yönelik olup; verilen cevaplar, her zaman, çoğu zaman, nadiren ve hiçbir zaman olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerini belirlemek için, olumsuz tutumdan başlanarak 1 den 4'e kadar puan verilerek bir puanlama yöntemine gidilmiştir. Her tutuma verilen cevaplardan elde edilen puanlar toplanarak en yüksek 80, en düşük 20 olacak şekilde, genel bir puan elde edilmiştir.

Anket uygulaması yüz yüze yapılmış ve anket uygulamasından önce ankete katılan öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Anket sorularına verilen cevaplar SPSS 12.0 (2003) paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Beden eğitimi dersine karşı tutum ve Beden eğitimi öğretme teknikleri ve uygulamalarıyla ilgili puanlarının demografik değerler ile karşılaştırılmasında Anova ve t testi kullanılmıştır. Guruplar arasındaki faklılığın önemi Duncan testiyle belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		Öğretmen Sayısı	%	Toplam
Cinsiyetiniz?	Bayan	436	47.9	910
	Erkek	474	52.1	
Yaşınız?	20-25	20	2.2	910
	26-30	110	12.1	
	31-35	210	23.1	
	36 ve üzeri	570	62.6	
Medeni Durumunuz?	Evli	826	90.8	910
	Bekar	84	9.2	
Şu Anda Çalıştığınız Eğitim Yılı Dahil Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?	1-3 yıl	40	4.4	910
	4-6 yıl	66	7.3	
	7-9 yıl	192	21.1	
	10-12 yıl	84	9.2	
	13 yıl ve üzeri	528	58.0	
Almış Olduğunuz En Yüksek Eğitim Derecesi?	Lisans	874	96.0	910
	Yüksek lisans	36	4.0	
Beden Eğitimiyle İlgili Herhangi Bir Sertifika (Hizmet İçi Eğ vb.) Aldınız mı?	Evet	82	9.0	910
	Hayır	828	91.0	
Haftada En Az 30 Dakika Olmak Kaydıyla Ne Kadar Egzersiz Yaparsınız?	Haftada 1 kere	164	18.0	910
	Haftada 2 kere	136	14.9	
	Haftada 3 kere	108	11.9	
	Haftada 4 kere	62	6.8	
	Haftada 5 kere	96	10.5	
	Egzersiz yapmıyorum	344	37.8	
Mezun Olduğunuz okul?	Eğitim Enstitüsü	284	31.2	910
	Eğitim Fakültesi	246	27.0	
	Eğitim Yüksekokulu	218	24.0	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	108	11.9	
	Diğer Fakülteler	54	5.9	

Ankete katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ankete Katılan Öğretmenlerinin Demografik Verileri İle Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutum Puanı Ve Beden Eğitimi Öğretme Tekniklerini Kullanma Ve Uygulama Dereceleri Puanlarının Dağılımı

Değişken		N	Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumu Puanı ve standart sapmaları	Önem	Beden eğitimi öğretme teknikleri ve uygulamaları puanı ve standart sapmaları	Önem
Genel		910	70.65 ± 7.60		53.85 ± 10.13	
Cinsiyetiniz?	Bayan	436	70.61 ± 7.19	P=0.865	52.37 ± 9.42	P=0.000
	Erkek	474	70.70 ± 7.97		55.21 ± 10.57	
Yaşınız?	20-25	20	69.50 ± 3.62	P=0.354	51.70 ± 10.93	P=0.000
	26-30	110	69.69 ± 9.41		54.45 ± 10.39	
	31-35	210	70.46 ± 5.95		51.36 ± 10.67	
	36 ve üzeri	570	70.95 ± 7.85		54.73 ± 9.70	
Medeni Durumunuz?	Evli	826	70.72 ± 7.49	P=0.422	53.82 ± 10.08	P=0.802
	Bekar	84	70.02 ± 8.61		54.11 ± 10.66	
Çalıştığınız Eğitim Yılı Dahil Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?	1-3 yıl	40	69.05 ± 9.29	P=0.549	55.10 ± 9.60[a]	P=0.000
	4-6 yıl	66	71.15 ± 8.06		52.87 ± 10.14[ab]	
	7-9 yıl	192	70.25 ± 6.52		51.00 ± 10.05[b]	
	10-12 yıl	84	71.07 ± 5.76		51.76 ± 11.19[b]	
	13 yıl ve üzeri	528	70.80 ± 8.02		55.25 ± 9.76[a]	

Eğitim Dereceniz?	Lisans	874	70.76 ± 7.69	P=0.040	53.91 ± 10.14	P=0.341
	Yüksek lisans	36	68.11 ± 4.28		52.27 ± 9.83	
B.E. İlgili Bir SertifikaAldınızmı?	Evet	82	71.26 ± 6.80	P=0.448	59.68 ± 7.19	P=0.000
	Hayır	828	70.59 ± 7.68		53.27 ± 10.20	
Haftada En Az 30 Dakika Olmak Kaydıyla Ne Kadar Egzersiz Yaparsınız?	Haftada 1 kere	164	70.10 ± 6.92	P=0.052	53.85 ± 9.49^{cd}	P=0.000
	Haftada 2 kere	136	71.00 ± 6.62		54.75 ± 10.42^{bc}	
	Haftada 3 kere	108	70.01 ± 8.24		54.64 ± 11.18^{bc}	
	Haftada 4 kere	62	72.32 ± 6.00		56.80 ± 9.11^{ab}	
	Haftada 5 kere	96	72.37 ± 8.93		57.85 ± 8.08^{a}	
	Egz.yapmıyorum	344	70.20 ± 7.85		51.60 ± 10.15^{d}	
Mezun Olduğunuz Okul?	Eğitim Enstit.	284	70.37 ± 8.50^{ab}	P=0.034	53.82 ± 10.22^{ab}	P=0.026
	Eğitim Fak.	246	71.73 ± 6.68^{a}		54.17 ± 9.21^{ab}	
	Eğitim Y.O.	218	70.33 ± 8.08^{ab}		55.11 ± 10.18^{a}	
	Fen-Edeb. Fak.	108	69.20 ± 5.17^{b}		52.03 ± 10.54^{bc}	
	Diğer fakülteler	54	71.48 ± 8.17^{a}		51.11 ± 11.84^{c}	

Ankete katılan öğretmenlerinin demografik verileri ile beden eğitimi dersine karşı tutum puanı ve beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri puanlarının dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

TARTIŞMA SONUÇ

Araştırmaya, Konya il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan 910 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 246 (%27.0)'ü Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü, 284 kişi (%31.2) Eğitim Enstitüsü, 218 kişi (%24.0) Eğitim yüksekokulu mezunudur. 108 kişi (%11.9)'de Fen-Edebiyat fakültesi mezunu ve 54 kişi (%5.9) diğer fakülteler (Mühendislik-Mimarlık fak., Ziraat fak., Veteriner Fak., İktisat fak., vb.) mezunu olup kendi branşları dışında görev yapmaktadırlar (Tablo 1).

Konya merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarının; 100 puan üzerinden hesaplanan ve ortalaması 70.65 olarak bulunan tutum puanları göz önüne alındığında, oldukça olumlu olduğu söylenilebilir. Fakat beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri ile ilgili olarak 80 puan üzerinden 53.85 olarak hesaplanan puanlarının yeterli düzeyde olmadığı, bu ders konusunda eğitim almaları (hizmet öncesi ve hizmet içi) gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Tablo 2). Thornton (2001) yapmış olduğu araştırmada sonucunda; müfredat dahilinde tüm konulardan sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin ağır bir yük altında olduklarını bulmuştur. Yine bu araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sadece öğrettikleri konuları bilmelerinin yeterli olmadığını, bunun yanında öğretim metotlarını ve uygulama yöntemlerini de bilmeleri gerektiğini önermiştir. Ayrıca etkili ve etkisiz eğitimin farkının iyi bir öğretim metodunun uygulamasında saklı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Beden eğitimi dersine karşı tutumlarında cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna karşın Beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri yönünden erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla puan aldıkları görülmüştür ($p<0.05$). Bu farklılığın ortaya çıkması, spora karşı ilgi ve fiziksel aktiviteyle doğrudan alakalı olan beden eğitimine karşı erkek öğretmenlerin daha fazla ilgili olması ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin derse karşı tutumlarında yaşın etkisinin olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Fakat beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerinde; 26-30 yaş ve 36 ve üzeri yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin puanları birbirine benzer, ve yine birbirine benzer bulunan diğer iki gruptan daha olumlu ($p<0.001$) bulunmuştur. Bu durum; göreve yeni başlayan öğretmenlerin (20-25 yaş grubu) tecrübe eksikliği ve 31-35 yaş grubu öğretmenlerin bir kısmının Milli eğitim bakanlığının bu dönemde yapılan atamalarında diğer fakülte (müh-mim fak, ziraat fak., iktisat fak., vb.) mezunlarını da sınıf öğretmeni olarak görevlendirmelerinden kaynaklanabilir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin medeni durumunun, beden eğitimi dersine karşı tutum ve Beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülecektir ($p>0.05$).

Öğretmenlerinin görev sürelerinin; beden eğitimi dersine karşı tutumları üzerine herhangi bir etkisi bulunmazken ($p>0.05$), beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri ile ilgili puanları üzerine etkili olduğu görülmüştür ($p<0.001$). Bu farklılık; aralarında fark bulunmayan, 1- 3 yıl ve 13 yıl ve üzeri görev yapanlar ile, yine aralarında farklılık olmayan, görev süresi 7-9 yıl ve 10-12 yıl olan öğretmenler arasında görülmüştür (Tablo 2). Bunun sebebinin ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin genellikle Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olmaları ve görev süresi 13 yılın üzerinde olan öğretmenlerin de çoğunluğunun Eğitim enstitüsü mezunu olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü bu gruplardaki öğretmenlerin çoğu lisans eğitimlerinde beden eğitimi ve spor dersi almıştır. Dolayısıyla diğer gruplarda bulunan ve lisans eğitimleri süresince hem alınması gereken normal eğitim derslerini hem de beden eğitimiyle ilgili dersleri almayan öğretmenlerin sayılarının fazla olması ve sonradan almış oldukları sınıf öğretmenliği sertifika eğitimi sırasında da beden eğitimi dersinin olmaması buna neden olarak gösterilebilir. Allison ve ark (1990) yaptıkları çalışmada; sınıf öğretmenlerinin üniversite eğitimi sırasında aldıkları Beden eğitimi ve spor derslerinin, Beden eğitimi dersi öğretimi ve uygulamaları üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, müfredatlarındaki beden eğitimi ders programındaki konuları; anlama, algılama ve aktarmaları noktasında olumlu sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmış olmalarının, Beden eğitimi dersine karşı tutum ve Beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri puanları üzerine herhangi bir etkisi olmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimlerinin de getirdiği yükle bu derse zaman ayıramamaları ve yüksek lisans eğitimlerinin beden eğitimi dersi ile alakası olmamasından kaynaklandığı söylenilebilir.

Öğretmenlerin beden eğitimiyle ilgili olarak yapılan hizmet öncesi ya da hizmet içi bir sertifika programına katılmalarının, Beden eğitimi dersine karşı tutumlarını değiştirmediği ($p>0.05$), fakat Tablo 2'de de görülebileceği üzere, Beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri ile ilgili puanları önemli düzeyde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$). Reif and Coulon (1994) tarafından, Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi vermeye karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada; Sınıf öğretmenlerinin Beden eğitimi dersindeki yetersizliklerinin sebebinin kısıtlı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu eğitimin eksikliğine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin Beden eğitimi dersi konusundaki düşüncelerini de olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Allison ve ark (1990)'ına göre, sınıf öğretmenleri Beden eğitimi derslerine gireceklerse hizmet öncesi ve hizmet içi Beden eğitimi öğretim metotları kurslarına katılmalı ve kendilerini bu konuda geliştirmelidirler.

Mckenzie ve ark (1997)'nın ilköğretim okullarının 1. kademesinde verilen beden eğitimi derslerinin verimliliği ile ilgili yaptıkları bir çalışmanın bulgularına göre; en iyi verim, dersin branş öğretmeni tarafından verildiğinde ortaya çıkmıştır. Eğitim almış sınıf öğretmenleri de eğitim almamış sınıf öğretmenlerinden bariz bir şekilde daha verimli olmuşlardır. Bu çalışma bulgularına göre en iyi hizmet içi eğitim programı öğretmenin göreve ilk başladığı yıldan başlanarak her yıl periyodik olarak olarak sürdürülen ve her yıl güncellenerek tekrarlanan eğitim programları olarak ön görülmüştür. Bu programlarda eğitimci olarak beden eğitimi ve spor konusunda uzmanlaşmış kişilerin görev almaları gerektiği belirtilmiştir. Jones (1999) 55 sınıf öğretmeninin Beden eğitimi dersine karşı yaklaşımlarıyla ilgili yaptığı çalışmada, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sürelerinin pozitif tutumu arttırdığını belirlemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde mezun olunan okulun, Beden eğitimi dersine karşı tutum puanları ve beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri üzerinde etkili olduğu görülecektir ($p<0.05$). Eğitim fakültesi, Eğitim enstitüsü, Eğitim yüksekokulu ve diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, Beden eğitimi dersine karşı tutum puanlarının fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitim yüksekokulları, Eğitim fakültesi ve Eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin, beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerin mezunlarına göre daha yüksektir. Bu duruma; beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama dereceleri yüksek olan öğretmenlerin mezun oldukları okullarda beden eğitimi dersi almaları, diğer öğretmenlerin ise bu dersi almamaları sebep olmuş olabilir. Yine Eğitim enstitüsü ve Eğitim yüksekokullarından mezun öğretmenlerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanlarının ve beden eğitimi öğretme tekniklerini kullanma ve uygulama derecelerinin yüksek çıkmasının diğer bir sebebi de; bu gruplardaki öğretmenlerin yaşlarının genellikle diğer gruplardaki öğretmenlerin yaşlarından daha büyük olması ve dolayısıyla tecrübelerinden kaynaklanabilir.

ÖNERİLER

- İlköğretim okullarında beden eğitimi derslerine beden eğitimi branş öğretmenleri girmelidir.
- Beden eğitimi programı İlköğretim okullarında sınıf öğretmenleri tarafından uygulanacaksa, programın başarılı olabilmesi için; öğretmenlerin pozitif tutumlar sergilemesi, sürekli güncellenen uygulamalar yapması ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları gerekir. Hizmet öncesi ve hizmet içi programlar buna uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu programlar; beden eğitimi teknikleri uygulamaları ve pedagojik bölümlerden oluşmalıdır. Bu konuda üniversitelerin beden eğitimi ve spor bölümlerinden yardım alınmalıdır. Hizmet öncesi ve hizmet içi programlar, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi bilgilerini artırmak için gereklidir.
- Tutumun gelişmesinde; beden eğitimi ekipmanları (malzeme, saha, vb.), okul müdürlerinin olumlu tutumları ve beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine destekleri çok önemlidir. Beden eğitimi öğretmenleri sınıf öğretmenlerini gözlemlemeli ve yapıcı eleştirilerde bulunmalıdırlar. Unutulmaması gereken beden eğitimi dersinin ilköğretim müfredatının önemli bir parçası olduğudur.
- Hizmet içi eğitim programları beden eğitimi dersini öğretme tekniklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Milli eğitim bakanlığı ilgi birimleri tarafından hazırlanan programlar periyodik olarak devam etmeli, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduğu belirlenene kadar mevcut öğretmenlere uygulanmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf öğrencilerine model olduğu düşünülürse, beden eğitimi derslerine aktif katılımları öğrenciler açısından olumlu olacaktır.
- Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi öğretiminde, hizmet içi eğitim uygulamalarında gözlem yolu geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

AAHPERD (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance)(1998) Guidelines for elementary school physical education; A position statement of NASPE, Reston, VA: Author.

Aarts H, Paulussen T and Schaalma H (1997) Physical activity patterns defined by continuous heart rate monitoring. Archives of Disease in Children, 66, 245-247.

Allison PC, Pissanos BW, and Sakola SP (1990) Physical education revisited – the ınstitutional biographies of pre-service classroom teachers. Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance, 61(5), 76-79.

Armstrong N and Bray S (1991) Physical activity patterns defined by continuous heart rate monitoring, Archives of Disease in Children, 66, 245-247.

Barnes KC (2002) A model health-related elementary physical education program for Saipan; Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices, Thesis of dissertation, University of San Diego, USA.

Blair S.N.(1993) Physical activity, physical fitness, and health, Research Quarterly for exercise and Sport, 64(4), 365-376.

Corbin CB and Pangrazi RP (1992) Are American children and youth fit?, Research Quarterly for exercise and Sport, 63(2), 96-106.

Çöndü A (1999) Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şri., Ankara, 70-71.

Jones BM (1999) The attitudes of Lutheran elementary classroom teachers on the role of physical education, Dissertation-Saint Louis Universty of St. Louis, Missouri, pp.77.

Kangalgil M ve Dönmez B (2003) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri (Sivas Örneği), Milli Eğitim, 159, 125-131.

McKenzie TL, Sallis JF, Faucette N, Roby JJ, and Kolody B (1997) Long-term effects of a physical education curriculum and staff development program; SPARK. Research Quarterly for Exercise and Sport, 68 (4), 280-290.

Morrow JR and Freedson PS (1995) Relationship between habitual physical activity and aerobic fitness in adolescents, Pediatric Exercise Science.

Nebioğlu D (2004) Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları ve Planlanması, Alp Yayınları, Bursa, 442-443.

Pangrazi RP (1998) Dynamic physical education for elementary school children. (12th ed), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Publishing. Company.

Reif G and Coulon SC (1994) University-school collaboration; Working to improve rural physical education. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 65(1), 76-80.

Sönmez T ve Sunay H (2004) Ankara'daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 32(162), 270-278.

Thornton SJ (2001) Educating the educators, Rethinking Subject Matter and Methods, Teory Into practice, 40(1), 72-78.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSİNİN AMAÇ VE İÇERİĞİNE İLİŞKİN SORUNLAR

Murat ÖZŞAKER Adnan ORHUN

ÖZET

Beden Eğitimi; insanın fiziksel, ruhsal ve zihinsel niteliklerini bulunulan yaşın ve genetik kapasitesinin gerektirdiği verim gücüne ulaştırmak amacı ile rekabet olmaksızın yapılan faaliyetler bütünüdür.

Bugün okullardaki Beden Eğitimi ve Spor dersi, bireyin okul öncesi eğitiminden başlayarak yaşam boyu sürecek spor yapma alışkanlığının kazandırılması, sağlık için sporun önemini kavrama, hareket becerilerini öğrenme, fiziksel uygunluğun geliştirilmesi, sporun ve toplum ahlakının özüne bağlı kalan ve sahip çıkan bireylerin topluma kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Bu çalışma, 2000-2001 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde ilköğretim kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunların incelenmesini amaçlamıştır.

Araştırma tesadüf yöntemle belirlenen 36 devlet ve 14 özel ilköğretim okullarında görev yapan 100 Beden Eğitimi öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Beden Eğitimi öğretmenlerinden 36 anket sorusuyla elde edilen verilerin istatistiksel olarak frekans ve yüzdeleri alınmış ve bazı soruların anlamlılık sınaması için x^2 (khi kare) uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Devlet okularının Beden Eğitimi dersi %45.8 oranında amacına kısmen ulaştığı, %37.5 oranında amacına ulaşmadığı, amacına ulaşmama nedenlerinden en önemlileri %46 ile ders saatinin yetersizliği, %23'ü de yeterli araç gerecin olmadığı,

- Beden Eğitimi öğretmenlerinin %57'si Beden Eğitimi derslerinin haftada en az 2 gün 4 saat olması gerekliliği üzerinde durduğu,

- **İlköğretim kurumları arasında genel amaçların gerçekleşme durumunda devlet okullarından özel okullara göre daha yüksek düzeyde olduğu, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu,**

- Beden Eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar önem sırasına göre %61'i derslerin zaman yetersizliğinden işlenemediğini ve amacına ulaşmadığını, %23'ü soyunma odaları ve spor salonlarının olmadığı, %9'u idarecilerin ilgisizliği, %7'si diğer öğretmenlerin olumsuz bakışlarının olduğunu ortaya koymaktadırlar

- Beden Eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi derslerinde daha verimli olabilmesi ve beden eğitimi derslerinin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için birinci özellik olarak ders saatinin arttırılması, okullardaki spor tesislerinin çoğalması gerektiğini ortaya koymaktadırlar.

Anahtar Kelimeler:İlköğretim,Beden Eğitimi. Amaç.Öğretmen.Sorun

SUMMARY

Physical education is a set of actions made without compatition for the purpose of a man's obtaining his utmost productivity by matching his physical, mental and spiritual qualifications with his present age and genetical capacity.

Today Physical Education Lessons in schools aim that anindividual should have the habit of making sports beginning from his preschool education and continuing a life-time, schould understand its importance for health, should learn movement skills, develop physical fitness and grow as individuals respectful to social ethic and culture.

This study aims that the problems should be identified in Izmir province and within the Primary Education institutions as to the aim and content of Physical Education Lesson.

The study has been made over 100 teachers selected at random from 36 governmental and 14 private schools. The data from the teachers obtained by 36 questionnaire questions were statistically taken their frequency and percentage and (x^2) for logicality was applied.

The findings of the research:

- This lesson reached its aim by 45.8 % and did not reach the aim by 37.5 % in governmental schools; the reasons were 46 % because of the shortness of lesson hours and 23% lack of the equipment needed.

- They emphasize that this lesson should be at least 4 hours in two days.
- Governmental schools have greater percentage in realizing general aims than private schools and this has a meaningful correlation statistically.
- 61% of teachers claim that the lessons cannot be accomplished because of shortness of time, 23 % claim that the locker rooms and sports salons are not enough, 9% claim the authorities in schools are indifferent to the subject and finally 7 % claim that other teachers have negative approach for these lessons.
- Physical solucation teachers propose that, in order to accomplish more production lessons and fulfill its aim, primarily the lesson hours should be extanded and sports centers in schools should be increased by number.

Key Words:Primary school.Physical Education.Purpose.Teacher.Problem

1.1 GİRİŞ VE AMAÇ

Beden Eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır. Bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci Beden Eğitimi dersi içinde de yeteneklerinin geliştirilmesi ve dengesiz gelişiminin giderilmesi hakkında sahiptir (Bilgin, 1996).

Beden Eğitimi ve spor faaliyetleri; insanların bedeni ve zihni yönlerden sağlıklı gelişimlerini sağlayan, bu alanda kazandıkları bilgi, beceri ve iyi alışkanlıklar yolu ile ahlaklı olmalarında büyük rol oynayan faaliyetlerdir. Yalnızca öğretim faaliyetleri kişinin çok yönlü yetişmesine yeterli olmadığından Milli Eğitim sistemimizde Beden Eğitimi ve spor faaliyetlerine ayrı bir önem ve değer verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde, her tür ve her kademede okullarda eğitim gören milyonlarca öğrencinin Beden Eğitimi ve spor yolu ile eğitimleri bugünkü eğitim anlayışının vazgeçilmez prensiplerinden biri olmaktadır.

Bu durum, memleketimizin büyük kentlerinden en ücra köşelerine kadar dağılmış olan okullarda gerekli tüm yönetici ve öğretmenlere, özellikle Beden Eğitimi öğretmenine, çocuklarımızın, gençlerimizin bedenen ve ruhen sağlıklı, mutlu, dengeli, kişilik sahibi, ahlaki değerlere sahip ve üretici vatandaşlar olarak yetişmeleri konusunda, ihmal edilmeyecek görevler ve sorumluluklar yüklemektedir (Eker, 1998).

Bedensel hareketlerin ve becerilerin çocuk ve gençlerin genel eğitimlerinde önemli bir araç olarak görülmesiyle ve bir sisteme dönüştürülmesi, tarihin derinliklerine kadar uzanır (Orhun,1992).

Günümüz koşulları insanları hareketsiz bir varlık haline getirmiştir. Ulaşım araçlarının yoğunlaşmasıyla bedensel faaliyetler de azalmış, iş süreçlerindeki otomasyon, spor araçlarının kolaylaştırılması yaygınlık kazanmış, günlük yaşama girmiş ve etkilemiştir. Televizyon, bilgisayar ve elektronik oyuncaklar büyük şekilde hareket kısıtlamasına neden olmuştur. Kent planlaması ve düzeni, oturma mekanlarının durumu, doğal oyun ve hareket alan ve mekanlarının kaybolması, araba trafiğindeki artış, çocuk ve gençlerin hareket

olanaklarını büyük ölçüde kısıtlamıştır. Tüm bu etmenler, insani gelişme için gerekli, sağlıklı bir yaşamda zorunlu olan ve yaşam şansı için anlamlı bulunan hareket faaliyetlerini engellemekte ve önlemekte olup bizleri çocuklara yapay hareket mekanları ve eylem alanları sunmaya zorlamaktadır (Grossing, 1993).

Beden Eğitimi ve spor dersinin içeriğinde sağlıklı olma, oyun eğitimi alışkanlığı kazandırma, performans eğitimi içerisinde rekabet edebilme, kendisini ifade etme, yaratıcılığını geliştirme ve boş zamanlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Beden eğitimi dersleri daha çok uygulamalı olarak istendiğinden dolayı, öğretim programlarında pratiğe daha çok ağırlık verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

AVUSTURYA SPOR PROGRAMI

Avusturya'da meslek okulları dışında tüm okul tiplerinde zorunlu spor dersi haftada 2-4 saattir.

Avusturya'da her okul türünde spor dersi vardır. Bundan ayrı olarak genel ve özel spor türlerini içeren okullar da vardır. Bunlardan başka öğrencilerin hareket etmesini amaçlayan sunumlar ve düzenlemeler de vardır. Bunlar:

.Kış sporları haftaları
.Yaz spor haftaları
.Yürüyüş günleri
.Hareketli okul aktiviteleri:

-Sağlık ve canlılığa yönelik aktiviteler (İlkokullarda)

-Anlayışlı olma ve fitness aktiviteleri (Lise ve orta okullarda)

-Birlikte olma aktiviteleri (Dokuzuncu sınıftan sonra)

.Okul sporu yarışmaları (Futbol, voleybol vb. gibi sporlar için öğrenci ligleri)

.Okul ve spor klubü işbirliği modeli .

Avusturya okullarının en başlıca amaçları şunlardır:

-Harekete olanak sağlayan konutlar ve yerleşim alanları (oyun sokakları, oyun alanları, spor tesisleri, yüzme havuzları vb. oluşturulması).

-Çocuk spor yuvalarının tesis edilmesi

-Ebeveynler aile sporuna özendirilmesi

-Kitle iletişim araçlarında harekete dönük programlara yer verilmesi

-Hareket edilen bir okul düzenlenmesidir.

Avusturya'da beden eğitimi kavramı kendini hareket kültürü eğitimi adıyla yeni bir konsept kabul görmüştür. Bu konsept hareket kültürü ve hareket eğitimi başlığını taşımaktadır.

Asıl içerik (çekirdek alan) tüm okullar için zorunlu olup şu hareket etkinliklerini kapsamaktadır.

-Sportif yarışmalar

-Oyunsal hareket eylemleri

-İfade, temsil ve yaratıcılığa yönelik etkinlikler

-Sağlığa yönelik hareket etkinlikleri

-Yaşantı ve serüvene yönelik etkinlikler

Çok yönlü hareket kültürünün kazanımı ile öğrenci şu alanlarda yetkinlik kazanır:

-Benlik oluşması ve benlik yetkinliği

-Toplumsal yetkinlik

-Alan yetkinliği

-Çevre bilincine sahip olma

Programda genişleme alanının düzenlenmesi her okulun kendisine bırakılmıştır (1993-1994). Öğretim yılından bu yana okullarda bir otonomi (bağımsızlık) vardır. Coğrafi konum, okul tipi, bölgesel hareket kültürü, öğrencinin ilgisi öğretimin muhtevasını oluşturabilir.

Tablo 1. Avusturya Spor Programı Çizelgesi

OKUL TİPİ	SINIF													TOPLAM	BAĞIMSIZ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
İlkokul	2	2	3	3										10	
Ortaokul					4	4	3	3						14	12-18
Lise					4	4	4	3	3	3	2	2		25	23-29
Spor Okulu					8	7.5	7	7						29.5	
Kayak Okulu					12	12	11.5	12						47.5	
Spor Lisesi					7	7	8	8	7	7	7	6		57	

Özetlenecek olunursa, Avusturya okullarındaki beden eğitimi dersi, spor dersi değil, hareket kültürü dersidir. Hareket kültürü kavramı spor kültürünü de kapsar. Ama geniş boyutlu motorik (devinimsel) eylemleri içerisine alır. Tarihsel gelişim olarak beden eğitimi konseptinden hareket eğitimi modeline dönüştürülmüştür. Bu model Almanya'da belirgin olan spor eğitimi modelini de entegre etmektedir. Avusturya haftalık ders analizleri itibari ile (haftada 3-4 saat arası) Avrupa ülkeleri arasında en tepe noktada bulunmaktadır. Hareket eğitimi dersinden ayrı olarak, onu tamamlayan ek devinimsel düzenlemeler ve organizasyonlar vardır. Örneğin kış ve yaz sporu haftaları, yürüyüş günleri ve oyun, spor şenlikleri, öğrenciler arası spor yarışmaları, proje üretimi anlayışlı ve fit'te olma ve sağlık haftaları gibi (Grössing, 1993).

Avusturya ve Almanya gibi ülkeler beden eğitimi ve spor alanında sistemlerini kurmuşlar, ilkokuldan lise 2'ye kadar beden eğitimi en az 2 saat ders içi spor faaliyetleri ve ekstra olarak da ders dışı spor faaliyetleri bulunmaktadır. Bunların yanında; bazı spor çalışmalara 1-2 ay süresince haftada 4 saat ve bir gün gibi ilgili spor merkezlerinde yapılmaktadır (Akdenk, 1994).

Bu çalışmada eğitim bütünlüğü içinde önemli bir yer tutan beden eğitimi derslerinin verimli bir şekilde işlenebilmesi için amaçlarına ilişkin sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli : Araştırma tarama modelindedir. Bu araştırmada İzmir ilindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin Beden Eğitimi dersinin amaçlarının ve içeriğine ilişkin sorunları saptamak amacıyla ilgili literatürler taranarak, konu ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiş ve anket uygulamasına gidilmiştir. Araştırmanın her aşamasında uzmanlar ile görüşme yapılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde merkez ilçelerde devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan Beden Eğitimi öğretmenleridir. Çalışma örneklemi İzmir ili merkez ilçelerde yer alan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 36 devlet, 14 özel okul ve burada görev yapan 100 Beden Eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Beden Eğitimi Öğretmenlerinden 48'i devlet okullarında.52'si ise özel okullarda görev yapmaktadırlar.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Konuya ilişkin literatür taranarak 60 soru maddesi belirlenmiştir. Bu sorular belli bir uzman grubuna iletilmiştir. Onların görüşleri doğrultusunda bu sorular çıkarılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Ankette bu değerlendirme sonucu 36 soruya yer verilmiş ve kişisel bilgilerin dışındaki sorularda, birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği bir yöntem uygulanmıştır. Ankette, öğretmenlerin sadece, öğretim yılı içerisinde kalan boş zamanlarına göre cevap vermeleri istenerek, tatil dönemleri araştırmanın dışında bırakılmıştır. Anketler araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek ders aralarında öğretmenlere açıklamalar yapılarak dağıtılmıştır. 110 Beden Eğitimi öğretmenine anket dağıtılmış geri dönen 100 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Geri dönüş oranı %91'dir. Anketler geri döndükten sonra elde edilen veriler kodlama formlarına işlenmiştir. İstatistikler sonuçlar Ege Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezinde SPSS program ile çıkarılmıştır. İstatistiksel işlem olarak verilerin frekans ve % değerleri alınmış ve karşılaştırmalarda anlamlılık için x^2 (khi-kare) testi ve varyans analizi uygulanarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Anlamlılık sınamalarında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Beden Eğitimi öğretmenlerine göre okullarda Beden Eğitimi dersinin amacına ulaşma durumu

	n	%
Ulaşıyor	34	34
Kısmen ulaşıyor	41	41
Ulaşmıyor	25	25
Toplam	100	100

Okullardaki Beden Eğitimi dersinin amacına, ulaşım durumuna bakıldığında, Beden Eğitimi öğretmenlerinin verdikleri cevap %41 oranında kısmen % 34 oranında amacına ulaştığı, %25 oranında da amacına ulaşmadığı noktasında birleşmektedirler. Beden Eğitimi öğretmenlerinin yarısına yakını, Beden Eğitimi derslerinin kısmen amacına ulaştığını belirtmişlerdir

Tablo 3. Beden Eğitimi dersinin okullara göre amacına ulaşma durumu

Okullar		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam
Devlet Okulu	n	8	22	18	48
	%	16.7	45.8	37.5	48
Özel Okul	n	26	19	7	52
	%	50	36.5	13.5	52
Toplam	n	34	41	25	100
	%	34	41	25	100

x^2=14.45205, sd=2, p<0.05 anlamlı bir farklılık vardır.

Özel okullarda Beden Eğitimi dersi amacına devlet okullarına göre daha yüksek bir oranda (%50) ulaşmaktadır. Devlet okullarında Beden Eğitimi dersinin amacına ulaşmama oranı %37.5 gözükmektedir.

Tablo 4. Beden Eğitimi dersinin işleme yerinin devlet ve özel okul arasındaki durum

B.E. işleme Yeri Okul	Spor Salonu	Okul Bahçesi	Spor Salonu Ve Okul Bahçesi	Okul Bahçesi, sınıf	Toplam
Resmi	3	37	5	3	48
	6.3	77.1	10.4	6.3	48.0
Özel	14	8	30		52
	26.9	15.4	57.7		52.0
Toplam	17	45	35	3	100
	17.0	45.0	35.0	3.0	100.0

x^2=46.578, sd=3 , p=0.000 , p<0.05

Devlet ve özel okulların fiziki koşullar bakımından oranlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır (x^2=46.578, p<0.05).

Tablo 12'de görüldüğü gibi resmi okullar genellikle Beden Eğitimi derslerini %77.1 oranında okul bahçesinde yaptıkları, özel okulların %57.7 oranında ise spor salonu ve okul bahcesinde Beden Eğitimi derslerini yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Okullardaki salon, tesis, araç-gereç yeterliliğinin okullara göre durumu

	Yeterli	Kısmen	Yetersiz	Toplam
Devlet	7	19	22	48
	14.6	39.6	45.8	48.0
Özel	31	20	1	52
	59.6	38.5	1.9	52.0
Toplam	38	39	23	100
	38.0	39.0	23.0	100.0

x^2=34.252, sd=2 , p=0.000 , p<0.05

Okullardaki saha, tesis, araç-gereç yeterliliğinde, devlet okullarının %45.8 oranında yetersiz olduğu, özel okulların %59.6 oranında yeterli olduğu gözlenmiştir.

Okullardaki saha, tesis, araç-gereç yeterliliği arasındaki ilişki istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur .

Tablo 6. Beden Eğitimi dersine ayrılan süreye ilişkin durum

	N	%	Toplam
Evet	15	15	15
Kısmen	14	14	14
Hayır	71	71	71
Toplam	100	100	100

Beden Eğitimi derslerine ayrılan sürenin yeterliliği konusunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin %71' gibi büyük bir çoğunluğu derse ayrılan zamanın çok kısıtlı olduğu görüşünü belirtmişlerdir

Tablo 7. Beden Eğitimi dersinin haftada kaç gün ve kaç saat olması gerektiğine ilişkin görüşler

	n	%	Toplam
Haftada 1 gün 2 saat	19	19	19
Haftada 1 gün 3 saat	1	1	1
Haftada 2 gün 2 saat	19	19	19
Haftada 2 gün 3 saat	4	4	4
Haftada 2 gün 4 saat	57	57	57
Toplam	100	100	100

Beden Eğitimi dersinin süresinin kısmen ve yetersiz olduğunu belirten öğretmenler, %57 oranında Beden Eğitimi derslerinin haftada en az 2 gün 4 saat olması gerekliliği üzerinde durmuşlardır

Tablo 8. Anne ve babaların tutum ve davranışlarının beden eğitimi dersi arasındaki ilişkisi

	Destekleyici	Engelleyici	İlgisiz	Diğer	Toplam
Resmi	21	5	19	3	48
	43.8	10.4	39.6	6.3	48.0
Özel	38	3	11		52
	73.1	5.8	21.2		52.0
Toplam	59	8	30	3	100
	59.0	8.0	30.0	3.0	100.0

x^2=10.388, sd=3 , p=0.015 , p<0.05

Anne ve babaların, çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde bulunmalarına karşı tutum ve davranışlarında, özel okullarda, resmi devlet okullarına göre (%73.1) oranında daha yüksek bir düzeyde desteklendiği gözlemlenmiştir.

Anne ve babaların beden eğitimi dersine ilişkin tutum ve davranışlarında yapılan x2 çözümlemelerine göre $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur

TARTIŞMA VE SONUÇ

Genel amaçlar yapılan t testi sonucuna göre kurumlar arasında genel amaçların gerçekleşme durumu devlet okullarında özel okullara göre daha yüksek düzeyde gözükmektedir. İstatistik sonucuna bakıldığında P<.0,05 anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Özel okullarda Beden Eğitimi dersinin amacına ulaşma durumu devlet okullarına göre çok daha fazladır. Özel okulların devlet okullarına göre amaca ulaşması %50 düzeyde farklılaştığı gözlenmektedir. Devlet okullarında Beden Eğitimi dersinin amacına ulaşmama durumu ise %37.5'dir.

Beden Eğitimi dersinin amacına ulaşmama sebeplerinden en önemlisi %46 ile ders saatinin yetersizliği yer almaktadır.

Beden Eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterliliği konusunda yapılan araştırma sonucunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin %71'i derse ayrılan zamanın yetersizliği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Beden Eğitimi dersinin süresinin kısmen ve yetersiz olduğunu savunan öğretmenlerin %57'si Beden Eğitimi derslerinin haftada en az 2 gün 4 saat olması hususunda birleşmişlerdir.

Devlet okullarının 1. kademesinde Beden Eğitimi dersinin haftada 2 saat görülmesine rağmen, Beden Eğitimi öğretmeni istihdam edilmemekte, dersleri branş öğretmeni yerine sınıf öğretmeni girmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de yeterli düzeyde branş seviyesinde olmadıkları için Beden Eğitimi derslerinin yapılmadığı, bu derslerde diğer derslerin yapıldığı, eksiklerin giderildiği ortaya çıkmıştır.

İkinci kademede ise hemen hemen 4-5 okula 1 adet Beden Eğitimi öğretmeni istihdam edilmektedir. Özel okullarda ise anasınıfından itibaren başlayarak derslere Beden Eğitimi öğretmeninin girdiği ve derslerin en az 2 saat yapıldığı gözlenmiştir.

Ülkemizde Beden Eğitimi ders saati 2 saat iken, Avrupa ülkelerinden Avusturya, Almanya, İsviçre ve İngiltere'de ders saati 2-4 arasında değişmektedir. Bunun yanısıra program içerikleri incelendiğinde dans, jimnastik, outdoor aktiviteler ve yüzme dersleri zorunlu olarak görülmektedir.

.

4.2.1 Öneriler

1. Bedensel alıştırmalar ve hareketler insanın doğallığına dayanmalı ve bir eylem biçimine dönük olmalıdır. Bu nedenle çocuk ve gençleri tek bir biçim ve kalıba sokan düzen alıştırmaları, ritm ve estetik öğeler taşıyan toplu ve biçimsel hareketler çocuğun kişiliğinin gelişmesine ve doğasına aykırıdır.

2. Eğitim tamamıyle öğrenci merkezli olmalıdır (Emir, komut ve alıştırma sisteminden vazgeçilmelidir).

3. Beden Eğitimi öğretmenleri eli sopalı, gaddar, görünümünden kurtulup, spor disiplini içinde adil, şefkatli, eşitlikten yana güvenilir olmalıdır.

4. Beden Eğitimi öğretmeni pedagojik formasyon eğitimlerinin daha ciddi şekilde yürütülmesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin kavratılması teorik uygulamalı çalışmaların bu bölümlerin müfredat programına yerleştirilmesi gerekir.

5. Okul spor dersleri geniş spor çeşitleri yelpazesini kapsamalıdır. Atletizm, jimnastik aletli ve sportif sanat cimnastiği, spor oyunları, türleri yanında masa tenisi, eskrim, badmington, yüzme gibi spor dersleri mutlaka programda yer almalıdır.

6. Günümüzde spor toplumsal bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden Eğitimi dersleri yerini okul sporu dersine bırakmalıdır.

7. Beden Eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda oyun öğretimine yönelik programlarının ağırlık kazandırılması sağlanmalıdır. .

8. Beden Eğitimi derslerinde öğrenciye kendi yaşantılarında ileride spor bilincinin yerleştirilmesinin kazandırılması, sağlıklı yaşam için sporun öneminin kavratılması sağlanmalıdır.

9. Avrupa'da özellikle Avusturya'da, Almanya'da, İsviçre'de şiddet, kötü alışkanlıklar ve uyuşturucuya karşı çocukları korumak için spor olgusu önemli rol oynamaktadır. Ülkemizde de çocuklarımızı kötü alışkanlıklardan korumak için spor olgusunu okullarda ve eğitim merkezlerinde yerleştirmemiz gerekmektedir.

10. Spor tesisleri okullarda yaygınlaştırılmalıdır.

11. Beden Eğitimi dersi eğitim programları çağdaş ve daha gerçekçi bir yapıya kavuşturulmalıdır.

12. Avrupa'da (Avusturya Programı) spor müfredat programlarında haftalık ders saati 3-4 saat olmakla birlikte dersi tamamlayan ek devinimsel düzenlemeler ve organizasyonlar vardır. Bunlar kış ve yaz sporu haftaları, yürüyüş günleri ve oyun, spor şenlikleri, öğrenciler arası spor yarışmaları, proje üretimi, anlayışlı ve fitti olma, sağlık haftaları gibi.Bu tip programlar bizim müfredat programına yönelik şartlar gözönüne alınarak hazırlanmalıdır.

13. Özel okullarda her kademedeki öğrenciye Beden Eğitimi derslerine Beden Eğitimi öğretmeni girmektedir. Devlet okullarında ise 1. kademedeki Beden Eğitimi derslerine sınıf öğretmenleri girmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yerine Beden Eğitimi öğretmeninin girmesi ve istihdam edilmesi gerekmektedir.

14. Anne ve babaları, çocukların Beden Eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmalarını desteklemeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

15. Okulların fiziki kapasitelerinin iyileştirilmesi sağlanmalı, semt sahalarıyla desteklenmelidir.

16. Beden Eğitimi öğretmenlerinin çağdaş yeniliklere ve gelişmelere uygun eğitim ve öğretim yapabilmesi için özel, hizmet içi eğitim programları düzenli olarak sürdürülmelidir.

KAYNAKLAR

1. Açıkada,C.; **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmede Müfredat Programı Sorunları**, Spor Bilimleri Dergisi (941), 1992.

2. Akdenk,M.; **İlk ve Orta Öğretimde Beden Eğitimi ve Spor Dersi İle Ders Dışı Spor Etkinliklerinde Okul, Aile, Sosyal Çevre İlişkileri Sistematiği, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor** II. Ulusal Sempozyumu, M.E. Basımevi, Ankara, 1994

3. Fetz,F. **Bewegung und Lebeniqualitat. Ösetr.** Sportwissanschaftliche, Gesellschaflt, Salzburg, 1993.

4. Grössing,S**.; Beden Spor Hareket, Spor Pedagojisinin Temel Kavramları, Bedensel Eğitimin Anlam Değiştirmesi**. (Çev.); Orhun,A., I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1992.

5. Grössing,S.; **Bewegungscultur und Bewegungserziehunguerlog** Verlag Karl Hofmann Schorndorf, 1993.

6. Orhun,A.; "**Sporda Psiko-Sosyal Alanlar**", Seminer Kitabı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1996

7. Orhun,A.; **İlk ve Ortaöğretim Okullarında Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen Programlarının Çağdaşlık Boyutu,** İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri Buca Eğitim Fakültesi Yayını, İzmir, 1991.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

PERGAMON (BERGAMA) MEDENİYETİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KÜLTÜRÜNÜN İNCELENMESİ

*Selman CUTUK, **Kürşad SERTBAŞ, ***Ahmet GÖNENER

* Kocaeli Üniversitesi, BESYO, Spor Yöneticiliği Bölümü (Lisans Öğr.)
** Kocaeli Üniversitesi, BESYO, Beden Eğt. ve Spor Öğrt. Bölümü
*** Kocaeli Üniversitesi, BESYO, Antrenörlük Eğt. Bölümü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Pergamon (Bergama) medeniyetinin spor eğitimini ve uygulama merkezlerini inceleyerek, bu medeniyete ait beden eğitimi ve spor kültürü hakkında bilgi vermektir.

Çalışmamızda belgesel tarama metodu uygulanmıştır. Konu ile ilgili yazılı ve görsel arşiv çalışması yapılmıştır. Anadolu medeniyetlerinden olan Pergamon (Bergama) uygarlığı, Akropol ve Asklepion yerleşkeleri konu ile ilgili örnek merkezleri oluşturmuştur.

Pergamon medeniyeti 2 yerleşim merkezinden meydana gelmektedir. Bu yerleşkelerden birincisi, Dünya'nın en dik tiyatrosunun, gymnasiumun ve stadiumun bulunduğu Akropol yerleşkesidir. İkinci yerleşim merkezi ise, Asklepion yerleşim alanıdır, burada stadium, hastane, kütüphane ve amfi tiyatro bulunmaktadır.

Pergamon medeniyeti, Akropol ve Asklepion yerleşkelerindeki beden eğitimi ve spor kültürü anlayışının o döneme ait örnekleri incelendiğinde, spor ve sanatın toplumsal bir değer olarak karşımıza çıktığını görebiliyoruz. Özellikle Stadiumlar, gymnasiumlar, amfitiyatrolar, rehabilitasyon merkezleri, festival alanları, tapınaklar, kütüphaneler vb. bir çok örnek, bize Pergamon medeniyetinin beden ve ruh sağlığını geliştirecek uygulamaların yapıldığı, sporun eğitim, rehabilitasyon ve eğlence amacıyla kullanıldığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Pergamon(Bergama),Beden Eğitimi, Spor Kültürü

Giriş

İnsanoğlunun ilkel çağlardan beri avını kovalamak, düşmandan kaçmak için koşmak zorunda olduğunu, avlanmak için taş, sopa ve sonralarında mızrak ve ok atmasını öğrendiğini, yakaladığı düşman ile yakın çatışmaya girerek güreş tuttuğu veya yumruklaştığını hatırlarsak, spor adı altında yapılan fiziksel aktivitelerin binlerce yıllık doğal bir geçmişi olduğunu görebileceğiz. Spor, tarihin ilk çağlarına kadar dayanmaktadır. İlk çağlardaki medeniyetlerde spor, toplum içinde yaşamın ve yaşama felsefesinin değişmez bir olgusu olarak görülmektedir (1). Yunan' lılar döneminde yarışma niteliğinde olan Olimpiyatlar Roma' lılar döneminde yaşam tarzı halinde uygulanmıştır (2).

İlk Olimpiyatlar programı 'stade' olarak adlandırılan spor alanında yapılmaktaydı. Olimpiyatlara katılan sporcuların amacı sadece zafere ulaşmaktı. Bu dönemde olimpiyat oyunlarına sadece Yunanlı'lar katılabiliyorlardı, oyunlara yabancılar katılamıyordu. Aynı zamanda, kadınlarda oyunları izlemek için oyun alanına alınmıyorlardı. Yarışmacılar çıplak olarak yarışıyorlardı. Güneşten pek fazla etkilenmemek için ve ciltlerini korumak amaçlı sporcular vücutlarına zeytin yağı sürüyorlardı. Olimpiyat oyunları sırasında değişik şenlikler ve törenler yapılırdı (1). Oyunlara katılan yarışmacılar 4 ay önceden çalışmalara başlardı. Şenliklerden 1 ay önce de Elius'a gelerek rakipleri ile birlikte sıkı bir çalışma içine girerlerdi (3).

Resim – 1: Stadium, Olympia (15)

Pergamon (Bergama) Medeniyeti

Günümüzde Bergama diye geçen Roma dönemine ait Pergamon Medeniyetide olimpiyat oyunlarından etkilenmiştir. Tarihin ilklerinin görüldüğü bu medeniyette, gymnasiumlar, stadiumlar ve diğer birçok spor tesisleri görülmektedir. Aynı zamanda, Dünyanın en yüksek ve dik tiyatrosu, ilk hastane, ilk kitaplığın kurulması ve diğer bir anlayışla Dünya' nın ilk kütüphanesinin oluşması, ilk fizyoterapi ve spor ile rehabilitasyon uygulamaları Pergamon Medeniyetinde görülmektedir (3,4).

Resim – 2: Akropol / Pergamon (16)

Pergamon medeniyeti 2 yerleşim merkezinden medana gelmektedir. Bu yerleşkelerden birincisi gymnasiumun ve stadiumun bulunduğu Akropol yerleşkesidir. Bunun yanısıra, Zeus sunağı, yukarı agora, 10.000 kişilik Dünyanın en dik tiyatrosu, Dionysos tapınağı, Athena kutsal alanı, kral sarayları, Traian tapınağı bulunmaktadır(5). Büyük tiyatro üzerinde bir teras bulunurdu. Uzunluğu yaklaşık 210 mt. Genişliği ise 15 mt. olan bu terasda yer alan halk, stadiumun tamamına yakın bir kısmını görebilmekteydi(6). İkinci yerleşim merkezi ise, Dünya'nın ilk hastanesinin, küçük gymnasium ve stadiumun, dans ve rekreatif faaliyetlerin sürdürüldüğü anfi tiyatronun bulunduğu bulunduğu Asklepion'dur (3,4). Pergamon medeniyetinde düzenli bir kent planı göze çarpmaktadır. Kent yönetimi ve sosyal yaşamın önemli yapılar ve meydanlar, kent yamaçlarındaki tepeler üzerinde kurulmuştur(7).

Pergamon medeniyetinin kralı, Emenues döneminde, hür ve realist bir yönetim anlayışı hakimdi, Bergama'yı ilim, sanat ve spor alanında önemli şehirler arasına yükseltti. Zamanın başarılı sporcularından Atlos'un spor yapmasını destekledi ve onun olimpiyatlara

katılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda, Arkesilas gibi ünlü filozofları ve Mikeredes gibi sanatçıları çalışmalarında desteklemiştir (2).

Resim – 3: Amfitiyatro, Akropol / Pergamon (16)

Pergamon Medeniyeti ve Spor Eğitim

Pergamon medeniyeti, Akropol ve Asklepion yerleşkelerinde, spor ve sanat toplumsal yaşam içerisinde önemli bir yer almıştır. Bu dönemde Gymnasiumda eğitim veren kişilere Gymnast denirdi (2). Pergamon'lu gençler burada fiziksel aktivitelerin yanında matematik, felsefe vb. derslerle sporu birleştirip sporu bir yaşam felsefesi haline getirmişlerdir (8).

Pergamon medeniyetinde yerleşim alanında da Olimpia'ya benzer yapılar göze çarpmaktadır. Akropol ve Asklepion yerleşkelerinde, Olimpiyat oyunlarına hazırlık amaçlı spor eğitiminin yanısıra, rekreatif amaçlı eğitimlerde spor etkili bir uygulama aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle sağlık merkezlerinde spor etkili bir rehabilitasyon aracı olarak uygulanmıştır. Bu merkezlerde tamamen hastalar kültürel yönden desteklenip, kişilerin eski günlerine dönmeleri sağlanmaktaydı. Hastanede hastalara yürüyüşler ve kısa koşular yaptırılmış vb. tedavi yöntemleri de kullanılmıştır. Burada hastaların spor yapmaları ve eğlenmeleri için şölen merkezi şeklinde bir galeri bulunmaktadır. II. Eumenes yönetimi

sırasında müzik faaliyetleri, ilk defa Cimnastik hareketleri yaptırılmıştır. Bu aktivitelerin yapılması ile dini festivaller oluşturulmuştur (4). Bu dini festivalerde gençler ağıtlar okur, müzik eşliğinde dans edilirdi (9). Bu festivallerde sporsal yarışmalar yapılır ve bu organizasyonlar, Delphoi ve Olimpia'da yapılan olimpiyat oyunlarına eş değerde tutulurdu. Bu merkeze ziyaret amaçlı gelen kişilere spor gösterileri ve geceleri ışık gösterileri yapılır, gelen ziyaretçiler memnun edilirdi (4).

Sporculara sadece yarışmalar için eğitim verilmemiş, yaşam sürelerince gerekli olacak dersleri de Gimnasium da vererek kişileri hayata hazırlamışlardır. Antik dönemde, sporun genel eğitimin içerisinde önemli bir yer almıştır(10). Pergamon medeniyetinde de spor ve yaşam kültürünü geliştirecek bir eğitim içeriğinin uygulandığı görülmektedir.

Pergamon medeniyetindeki bu eğitim yoğunluğu içerisinde, diğer medeniyetlerde de görüldüğü gibi, beden ve ruh sağlığı için müzik eğitiminin de verildiği görülmektedir (11,4). Bu dönemde spor faaliyetleri amfitiyatrolarda da yapılmıştır (12). Bu dönemde, stadiumlar toplumsal yaşam içinde önemli bir yer alırdı. yaklaşık 126 Yunan yerleşkesinde bulunan stadiumlardan, Pergamon medeniyetinde de en az 5 stadium vardı. Bu merkezlerde, halkın katıldığı festivaller, spor ve sanatsal aktiviteler uygulanırdı(13) .

Pergamon Medeniyeti ve Spor Tesisleri

Akropol yerleşkesi

Akropol, aşağı ve orta şehir olarak üç grupta toplanabilir. Pergamon Akropol'ü, Hellenistik dönemin yapısı olarak Atina'daki Akropol'e nazaran sosyal, kültürel ve sporsal halk toplantılarının yapıldığı, günlük yaşantının geçtiği bir kutsal yapı olarak ön planda görebiliriz. Akropol'ün mimari düzeni ise topografik yapıya oldukça iyi uydurulmuştur. İç içe düzenlenmiş yarım daireler şeklinde, birbiri üzerine konulan teraslar, üzerine yapılan tüm yapılar, güneyden kuzeye doğru sıralanmıştır. Bütün akropol yapılarının yelpaze şeklinde yer almış olması, onun görkemliliğini ve çekiciliğini arttırmıştır. Orta kentte ise, Gymnasiumlar, çeşmeler, tapınaklar ve hamamlar bulunurdu (7).

Akropol yerleşkesinde bulunan Gymnasium 2 kısımdan oluşmuştur. Bunlar yukarı Gymnasium, orta ve aşağı Gymnasium şeklindedir. Yukarı Gymnasiumda Hera Kutsal alanında bulunan Helenistik yapı bileşimi vardır. Gymnasiumun avlusunun batı bölümünde küçük bir tapınak bulunmaktadır. Gymnasiumda ana felsefe olimpizm anlayışı ve sporu bir yaşam felsefesi olarak yapılmasını sağlamaktır. Buraya gelen gençlerin beden ve ruh sağlığını

eğitmeye yönelik olarak yapılan Gymnasium, geniş sütunlu avlunun dört yanındaki ünitelerden oluşur. Gymnasium, gençlerin beden eğitimi ve ruh sağlığı ve yaşam felsefelerini oluşturmak için kullanılan bir eğitim merkezidir (9). Gymnasiumdaki çalışmaların amaçları, kuvvetli bir vatandaş olmak, güzel vücutlara kavuşmak ve savaşa hazırlık olarak değerlendirilmiştir (12).

Gymnasiumda gençler sporsal aktivitelere başlamadan önce küçük tapınakta dini vazifelerini yerine getirip, ruhen rahatlayıp sporsal aktivitelere geçerlerdi. Bu aktiviteler sonunda hamamlarda temizlenirlerdi. Ayrıca hamamların yanında batı galerisinin arkasında duş yerleri bulunmaktaydı. Burada dikkat çeken unsur, sporun bir yaşam felsefesi olarak benimsenmiş olması ve bu dönemin insanlarının sporla bütünleşmeleridir. Kuzey batıda ise bir tiyatro, toplantı ve konser salonu göze çarpmaktadır. Bu mini tiyatro 1000 kişi kapasitesindedir. Bu toplantı ve konser salonunda sporcular değişik eğlencelerle rahatlamaya çalışırlardı. Gymnasiumun, kuzey bölümünün ortasında mermerden yapılmış ve kralla ait Gymnasium salonu bulunurdu. Kral, bu salonda sporsal aktivitelerde bulunurdu. Buradan yola çıkarak kral dan en alt seviyedeki kişilere kadar sporun tabana yayılarak, bir yaşam felsefesi halini aldığını görebiliyoruz.

> “ ...Kuzey ve Güneyde iki yükselti arasındaki alanların, radyal biçimde düzenlenmiş ve oradaki seyirci sıralarını taşıyan destek yapılar doldurulmuştur. Yükseltiler arasında akan küçük çay, büyük bir olasılıkla amfitiyatronun arenasında ufak çaplı deniz savaşları ve su balesi gösterilerilerinin yapılabilmesini mümkün kılabilecek bir şekilde setler çekilerek gölgelendirilebiliyordu. Ama burası özellikle de yeni ve tipik Roma usulu bir eğlence biçimi olan gladyatör oyunları ve hayvan avı gösterilerinin yapıldığı bir yerdi...(4)

> “...Bazen bir deniz parçasına dönüşebilen bu alanda at ve mızrakla savaş gösterisi yapmaya yeterli genişlik yoktur. Bunun için burada mutlaka hem suda hem de karada yaşayan bazı hayvanları, timsahları, su aygırlarını ustaca yüzenlerle suyun ortasında dövüştürmekle yetinmeleri gerekirdi. Bazen de peri grupları deniz oyunları yaparak görüntüyü değiştirirlerdi...”(14).

Gymnasiumun güneyinde ise düşey arazide olimpiyat oyunlarındaki koşu parkuruna benzer koşu yolu oluşturulmuş ve kapalı stadium özelliği verilmiştir.

Orta ve aşağı Gymnasium, kentin en büyük yapılarından biridir. Araziye uygun üç teras şeklinde bir konum almaktadır. Bu yapı spora verilen önemi ortaya koymuştur. Orta Gymnasiumun merdivenleri girişinin doğusunda bir sütunun altında 21 m uzunlukta dikdörtgen şeklinde şehir çeşmesi göze çarpmaktadır. Akropol yerleşkesi yüksek bir dağın üzerinde olduğunda suyun Gymnasiumda çıkarılması spora verilen önemi göstermiştir. Gymnasiumda spor yapacak kişiler yaş gururlarına ayrılırdı. Alt terasda çocuklar, orta terasda gençler, üst kısım ise yetişkinlere yer verilmşitir. Doğu uçtaki küçük tapınağın hemen yanında da yazıt görülmektedir. Bu yazıta Hermes ve Herakles atletik yapıya, güce, hız açısın dan

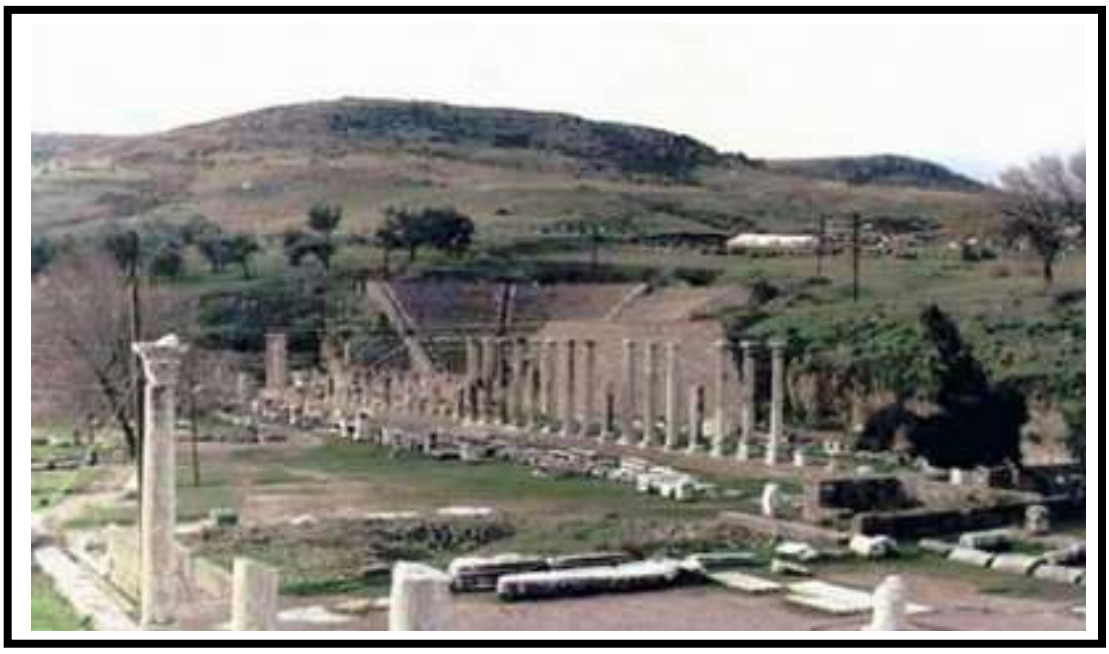
yakınlık duyarak, tapınağı örnek olsun diye vurgulamıştır (8).

Resim – 4: Akropol Yerleşkesi / Pergamon (16)

Asklepion yerleşkesi

M.Ö. 4. YY.'da kurulmuştur. En parlak dönemini ise M.S. 2 Y.Y.'da yaşamış bir şifa merkezidir. Akropol'den 820mt. Uzaklıkta bulunan Asklepion, Akropol'e kutsal bir yol ile ulaşırdı (7).

Asklepion yerleşim alanında bir hastane, bir kütüphane, bir amfitiyatro bulunmaktadır. Bu yerleşim alanında da Olimpia'ya benzer yapılar göze çarpmaktadır. Bunlar hamamlar ve duş yerleridir. Bu merkezde tamamen hastalar kültürel yönden desteklenip, kişilerin eski günlerine dönmeleri sağlanmaktaydı.



Resim – 5: Asklepion Yerleşkesi / Pergamon

Hastanede kısa koşular, yürüyüşler yaptırılmış vb. tedavi yöntemleri de kullanılmıştır. Burada hastaların spor yapmaları ve eğlenmeleri için şölen merkezi şeklinde galeriler bulunmaktadır (4). Asklepion' da yapılan dini festivaller de gençler ağıtlar okur, müzik eşliğinde dans ederlerdi (9). Bu festivallerde sporsal yarışmalar yapılır ve bu organizasyonlar, Antik Olimpiyat oyunlarına eş değerde tutulurdu. 2. Y.Y.'da burada halk kitlelerinin başta gelen eğlenceleri olan stadiumlardaki, amfitiyatrolar ve tiyatrodaki oyunlara akın edebilecek bir alan yaratılmıştır (9).

Sonuç

Pergamon medeniyeti, Akropol ve Asklepion yerleşkelerindeki beden eğitimi ve spor kültürü anlayışının o döneme ait örnekleri incelendiğinde, spor ve sanatın toplumsal bir değer olarak karşımıza çıktığını görebiliyoruz. Özellikle Stadiumlar, gymnasiumlar, amfitiyatrolar, rehabilitasyon merkezleri, festival alanları, tapınaklar, kütüphaneler vb. bir çok örnek, bize Pergamon medeniyetinin beden ve ruh sağlığını geliştirecek uygulamaların yapıldığı, sporun eğitim, rehabilitasyon ve eğlence amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca elit sporcuları eğiterek antik olimpiyatlarda Pergamon medeniyetini temsil etmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda, Pergamon medeniyetinde planlı bir şehircilik anlayışı sonucunda, sporsal, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek tesislerde inşa edilmiştir. Bu medeniyetteki tesisleşme anlayışında dikkati çeken nokta, birçok tesisin birbirine kutsal yollar ile bağlantılı olmasıdır. Bu uygulamalar, spor kültürünün bir yaşam felsefesi şeklinde algılandığını ayrıca spor, sanat ve kültür anlayışlarının bir bütün olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Kaynaklar

- (1) KORYÜREK C.(1996), "Eski Olimpiyatar, Modern Olimpiyatlar, Olimpiyatlarda Türkler" syf(1-7)
- (2) ALPMAN C., (1972), "Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi", syf (67)
- (3) "Bergama ve İlkler" www.ege.edu.tr
- (4) RAFT W. (2002), "Pergamon " syf (221-227-235-238-240-241-242-260-261-262-263)
- (5) BAŞGELEN N.(1992) 'Üç İzmir' syf (365)
- (6) GUTTMANN A., (1981), "Sport Spectators Antiquity To Renaissance." Journal Of Sport History, Vol:8, No:2, (Summer, 1981)
- (7) AROLAT.O.S, "Tarihin Tanığı Anadolu' da Kurulan Cumhuriyet", Syf:(82-83)
- (8) ERİŞ E. (1990), "Bergama Tarihinde Akropol ve Sanat Eserleri" syf (1)
- (9) MANSEL M.A.(1995), "Ege ve Yunan Tarihi", syf (175)
- (10) ERDEMLİ A. (1996), "İnsan,Spor ve Olimpizim" syf (175)
- (11) SÖNMEZ V. (2004), "Eğitim Tarihi Ders Notları" (KOÜ) syf
- (12) İŞCAN F. (1988), "Türklerde Spor" Syf (18)
- *(13) "Journal Surveys, Classical Sport", Journal of Sport History, Vol:12, No:3, (Winter,1985)*
- *(14) TEXIER C. (2002)" Küçük Asya, Coğrafyası, Tarihi ve Arkeolojisi" Çev.: Ali SUAT, Syf: 394, Ankara*
- *(15) www.ioa.org.gr*
- *(16) www.google.com/Pergamon*
- *(17) www.bergamabel.tr*

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERS ETKİNLİĞİNE KATILAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR DERSİNİN ÖNCELİKLİ AMAÇLARININ NE OLDUĞU KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Murat TEKİN*

***Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu**

ÖZET

Araştırmanın amacı; Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adaylarının orta öğretim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor dersinin öncelikli amaçlarının ne olduğu konusundaki görüşlerini belirleyebilmek.

Araştırmanın evrenini; Selçuk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören; 189'u erkek, 111'i kız toplam 300 Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için geliştirilen anket, tesadüfi örneklem yoluyla , Selçuk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören; 189'u erkek, 111'i kız toplam 300 Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca; cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yararlarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Temel Sağlık Kuralları ve İlk Yardım İle İlgili Bilgi Beceri Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte

Davranma Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma *(2X2) Kİ KARE* testi uygulanarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; lise ve dengi okullarda Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programlarında belirlenmiş olan Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin genel amaçları hem erkek hem de kız öğretmen adayları tarafından değerlendirildi ve öncelikli amaçları belirlenmeye çalışıldı. Bu doğrultuda hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları öncelikli amaçlar arasında homojenlik olduğu tespit edilmiştir.

GİRİŞ

Eğitimin temel üç boyutundan biri olan öğretmenin niteliği konusu toplumdaki eğitim sistemi ile ilgili tartışmalarda yer tutar. Geçmişte öğretmenlik mesleğindeki arz ve talep dengesinin arzın aleyhine bozuk olması nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda istenilen ilgi ve alakayı uyandıramamıştır. Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme gayretlerinin en sonuncusu ise YÖK / Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitim Geliştirme Projesini görmekteyiz. Bu proje kapsamında ülkemizdeki tüm öğretmen yetiştirme kurumların standart bir programla eğitim ve öğretimini yapmaları zorunlu hale getirilmiştir.

Yine bu programla fakülte- okul işbirliği arttırılarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde daha erke yıllarda ve daha fazla uygulama yapmaları sağlanmıştır. İlk ve orta öğretim okullarında yapılacak bu deneyim ve tecrübeleri; okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bunların yapılma zamanı, içeriği ve amacı birbirinden farklı olup belli bir hiyerarşi takip etmektedirler.Bu etkinliklerin temel amacı; öğretmenlik mesleğini seçmiş olan öğrencilerin profesyonel bir iş kolu olan öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımalarını sağlamaktır (Korkmaz, Akbaşlı 2001).

Günümüzde beden eğitimi ve spor yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir. Beden eğitimi ve sporun amaçlarının sınıflandırılması çalışmaları 20.yüzyılın başından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. Çalışmalar kronolojik olarak değerlendirildiğinde amaçlar kategorisindeki gelişim çizgisi ortaya çıkmaktadır. (Nash 1948) amaçları dört grupta değerlendirilmiştir: sinir kas gelişimi, organik gelişim, yorumlayıcı gelişim ve heyecansal gelişim. (Irwin 1960) beden eğitiminin amaçlarını, fiziksel, sosyal, duygusal, rekreasyonel ve zihinsel amaçlar olarak tanımlamış, (Rösch 1965) ise farklı tanımlamalarla beden eğitimi ve sporu, biyolojik, estetik, psikolojik,entelektüel,sosyal,etik ve bütünleştirici amaç gruplarında değerlendirilmiştir.

(Nixon ve Jewentt 1969) genel amaçlardan davranışsal amaçlara yönelerek, amaçları, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olarak gruplamayı tercih etmişlerdir. Ülkemiz literatüründe ise beden eğitimi ve sporun amaçlarında genellikle organik gelişim, sinir-kas gelişimi, zihinsel gelişim ve duygusal gelişim temel olarak alınmıştır. (Tamer 1987).

Okul Beden Eğitiminin amaçları (Sel 1993) tarafından farklı bir gruplandırmaya tabi tutulmuş ve kişisel amaçlar ve toplumsal amaçlar olarak sınıflandırılmıştır. Benzer bir gruplandırmayı (Selçuk 1990) yapmış ve amaç kategorilerini kişisel, toplumsal ve ekonomik amaçlar başlıklarıyla ele alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığınca Beden Eğitimi ve Spor derslerinin orta öğretim kurumlarında belirlenen 18 amaç şunlardır:

1- Atatürk ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme
2- Bütün organ ve sistemlerin seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme
3- Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme
4- İyi duruş alışkanlığı edinebilme
5- Beden eğitimi ve spor ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme
6- Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme
7- Halk oyunlarıyla ilgili bilgi ve beceriler edinebilme ve bunları yapmaya istekli olma
8- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama törenlere katılmaya istekli olma
9- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yaralarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirebilmek
10- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi beceri tavır ve alışkanlıklar edinebilme
11- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanma
12- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme
13-Görev ve sorumluluk alma lidere uyma
14-Kendine güven duyma yerinde ve çabuk karar verebilme
15-Dostça oynama ve yarışma ,kazananı takdir etme kaybetmeyi kabullenme hile ve haksızlık karşısında olabilme
16- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme
17-Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme
18-Spor araç ve tesisleri bilgisi (MEGSB 1988).

YÖNTEM

Araştırmanın amacı; Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adaylarının orta öğretim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor dersinin öncelikli amaçlarının ne olduğu konusundaki görüşlerini belirleyebilmek.

Araştırmanın evrenini; Selçuk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören; 189'u erkek, 111'i kız toplam 300 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur.

İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için geliştirilen anket, tesadüfi örneklem yoluyla , Selçuk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, ve Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören; 189'u erkek, 111'i kız toplam 300 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Uygulaması ders etkinliğine katılan 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yararlarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Temel Sağlık Kuralları ve İlk Yardım İle İlgili Bilgi Beceri Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte Davranma Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi" amacının öncelik sırasını gösteren dağılıma *(2X2) Kİ KARE* testi uygulanarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır Bu çalışmanın sonucunda; lise ve dengi okullarda Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programlarında belirlenmiş olan Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin genel amaçları hem erkek hem de kız öğretmen adayları tarafından değerlendirildi ve öncelikli amaçları belirlenmeye çalışıldı. Bu doğrultuda hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları öncelikli amaçlar arasında homojenlik olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adaylarının orta öğretim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor dersinin öncelikli amaçlarının ne olduğu konusundaki görüşleri belirleyebilmek için oluşturulan analizler tablo 1'den tablo 19'a kadar verilmiştir.

Tablo:1 Orta Öğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerine İlişkin Amaçların, Öğretmen Adayları Tarafından Öncelik Sırasının Belirlenmesiyle İlgili Dağılım

	Amaçlar	x	Öncelik sırası
1.	Atatürk ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme	**7,38**	**5**
2.	Bütün organ ve sistemlerin seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme	**6,10**	**3**
3.	Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme	**6,84**	**4**
4.	İyi duruş alışkanlığı edinebilme	**8,61**	**8**
5.	Beden eğitimi ve spor ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme	**4,09**	**1**
6.	Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme	**10,28**	**12**
7.	Halk oyunlarıyla ilgili bilgi ve beceriler edinebilme ve bunları yapmaya istekli olma	**11,74**	**15**
8.	Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama törenlere katılmaya istekli olma	**9,53**	**11**
9.	Beden eğitimi ve sporun sağlığa yaralarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirebilmek	**4,44**	**2**
10.	Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi beceri tavır ve alışkanlıklar edinebilme	**7,46**	**6**

Tablo:1'in Devamı

11	Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanma	**17,14**	**17**
12	İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme	**8,24**	**7**
13	Görev ve sorumluluk alma lidere uyma	**8,99**	**10**
14	Kendine güven duyma yerinde ve çabuk karar verebilme	**8,76**	**9**
15	Dostça oynama ve yarışma ,kazananı takdir etme kaybetmeyi kabullenme hile ve haksızlık karşısında olabilme	**17,66**	**18**
16	Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme	**10,50**	**13**
17	Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme	**12,19**	**16**
18	Spor araç ve tesisleri bilgisi	**10,79**	**14**

Orta öğretim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerine ilişkin amaçların, öğretmen adayları tarafından öncelik sırasının belirlenmesiyle ilgili dağılım incelendiğinde; öğretmen adaylarının öncelikli amaçları arasında 1. sırayı "Beden eğitimi ve spor ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme" alırken, 2. sırayı "Beden eğitimi ve sporun sağlığa yaralarını kavrayarak, boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirebilmek", 3. sırayı "Bütün organ ve sistemlerin seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme", 4. sırayı "Sinir-kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme" 5. sırayı "Atatürk ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme", 6. sırayı "Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi beceri tavır ve alışkanlıklar edinebilme" 7. sırayı "İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme" 8. sırayı "İyi duruş alışkanlığı edinebilme" 9. sırayı "Kendine güven duyma yerinde ve çabuk karar verebilme" 10. sırayı "Görev ve sorumluluk alma lidere uyma" 11. sırayı "Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama törenlere katılmaya istekli olma" 12. sırayı "Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme" 13. sırayı "Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme" 14. sırayı "Spor araç ve tesisleri bilgisi" 15. sırayı "Halk oyunlarıyla ilgili bilgi ve beceriler

edinebilme ve bunları yapmaya istekli olma" 16. sıra "Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme" 17. sıra "Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanma" 18. sıra "Dostça oynama ve yarışma ,kazananı takdir etme kaybetmeyi kabullenme hile ve haksızlık karşısında olabilme" almıştır.

Tablo:2 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	32	16,9	27	24,3
2. öncelikli amaç	13	6,9	6	5,4
3. öncelikli amaç	8	4,2	3	2,7
4. öncelikli amaç	8	4,2	6	5,4
5. öncelikli amaç	9	4,8	4	3,6
6. öncelikli amaç	5	2,6	4	3,6
7. öncelikli amaç	15	7,9	11	9,9
8. öncelikli amaç	25	13,2	4	3,6
9. öncelikli amaç	14	7,4	4	3,6
10. öncelikli amaç	10	5,3	7	6,3
11. öncelikli amaç	8	4,2	7	6,3
12. öncelikli amaç	7	3,2	6	5,4
13. öncelikli amaç	7	3,2	8	7,2
14. öncelikli amaç	5	3,6	5	4,5
15. öncelikli amaç	2	1,1	5	4,5
16. öncelikli amaç	21	11,1	2	1,8
17. öncelikli amaç	-	-	2	1,8
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=30,474	SD=16		P=0,016	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 16,9'u , kız öğretmen adaylarının da % 24,3'ü 1. öncelikli amaç olarak seçtiklerini belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,016 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının, Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme amacını 1. öncelikli amaç olarak seçmişlerdir. Bu da bize 1.amaca olan duyarlılıklarını göstermektedir.

Tablo:3 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	6	3,2	10	9,0
2. öncelikli amaç	21	11,1	7	6,3
3. öncelikli amaç	30	15,9	13	11,7
4. öncelikli amaç	26	13,8	23	20,7
5. öncelikli amaç	5	2,6	12	10,8
6. öncelikli amaç	22	11,6	7	6,3
7. öncelikli amaç	24	12,7	5	4,5
8. öncelikli amaç	8	4,2	3	2,7
9. öncelikli amaç	16	8,5	5	4,5
10. öncelikli amaç	4	2,1	4	3,6
11. öncelikli amaç	7	3,7	5	4,5
12. öncelikli amaç	12	6,3	7	6,3
13. öncelikli amaç	2	1,1	3	2,7
14. öncelikli amaç	3	1,6	4	3,6
15. öncelikli amaç	3	1,6	1	0,9
16. öncelik amaç	-	-	2	1,8
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=32,969 SD=15 P=0,005

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 15,9'u 3. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 20,7' si 4. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,005 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki vardır. Ancak erkek öğretmen adaylarının 2. amacı 3. öncelikli amaç olarak, kız öğretmen adaylarının da 4. öncelikli amaç olarak görmeleri öğretmen adaylarının fiziksel gelişimi yeteri kadar önemsediklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:4 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	3	1,6	1	0,9
2. öncelikli amaç	11	5,8	6	5,4
3. öncelikli amaç	24	12,7	11	9,9
4. öncelikli amaç	28	14,8	11	9,9
5. öncelikli amaç	26	13,8	19	17,1
6. öncelikli amaç	29	15,3	14	12,6
7. öncelikli amaç	8	4,2	9	8,1
8. öncelikli amaç	8	4,2	8	7,2
9. öncelikli amaç	6	3,2	2	1,8
10. öncelikli amaç	14	7,4	7	6,3
11. öncelikli amaç	4	2,1	4	3,6
12. öncelikli amaç	4	2,1	2	1,8
13. öncelikli amaç	2	1,1	8	7,2
14. öncelikli amaç	13	6,9	5	4,5
15. öncelikli amaç	6	3,2	1	0,9
16. öncelikli amaç	3	1,6	3	2,7
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=17,736 SD=15 P=0,277

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 15,3'ü 6. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının da % 17,1'i 5. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,277 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak erkek öğretmen adaylarının % 15,3'ünün 3. amacı 6. öncelikli amaç olarak , kız öğretmen adaylarının da % 17,1'inin 5. öncelikli amaç olarak görmeleri hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının fiziksel gelişimi ön plana çıkaran yoğun uygulamalara önem verdiklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:5 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	5	2,6	1	0,9
2. öncelikli amaç	7	3,7	3	2,7
3. öncelikli amaç	12	6,3	6	5,4
4. öncelikli amaç	16	8,5	10	9,0
5. öncelikli amaç	24	12,7	5	4,5
6. öncelikli amaç	12	6,3	12	10,8
7. öncelikli amaç	8	4,2	6	5,4
8. öncelikli amaç	12	6,3	14	12,6
9. öncelikli amaç	22	11,6	10	9,0
10. öncelikli amaç	5	2,6	3	2,7
11. öncelikli amaç	13	6,9	6	5,4
12. öncelikli amaç	6	3,2	7	6,3
13. öncelikli amaç	15	7,9	5	4,5
14. öncelikli amaç	15	7,9	13	11,7
15. öncelikli amaç	7	3,7	5	4,5
16. öncelikli amaç	10	5,3	5	4,5
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=16,150 SD=15 P=0,372

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 12,7'si 5. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının da % 12,6'sı 8. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,372 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak erkek öğretmen adaylarının % 12,7'si 4. amacı 5. öncelikli amaç, kız öğretmen adaylarının da % 12,6'sı 8. öncelikli amaç olarak görmüştür. Bu da bize kız öğretmen adaylarının 4. Amacı pek fazla önemsemediklerini göstermektedir.

Tablo:6 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	58	30,7	34	30,6
2. öncelikli amaç	43	22,8	24	21,6
3. öncelikli amaç	9	4,8	17	15,3
4. öncelikli amaç	13	6,9	4	3,6
5. öncelikli amaç	14	7,4	4	3,6
6. öncelikli amaç	14	7,4	2	1,8
7. öncelikli amaç	4	2,1	6	5,4
8. öncelikli amaç	2	1,1	5	4,5
9. öncelikli amaç	8	4,2	4	3,6
10. öncelikli amaç	4	2,1	1	0,9
11. öncelikli amaç	1	0,5	2	1,8
12. öncelikli amaç	10	5,3	4	3,6
13. öncelikli amaç	4	2,1	1	0,9
14. öncelikli amaç	2	1,1	1	0,9
15. öncelikli amaç	1	0,5	1	0,9
16. öncelikli amaç	2	1,1	1	0,9
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=25,033 SD=15 P=0,049

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 30,7'si , kız öğretmen adaylarının da % 30,6'sı 1. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,049 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak hem erkek hem de kız öğretmen adayları 5. amacı 1. öncelikli amaç olarak görmüştür. Bu da bize öğretmen adaylarının , Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilmeyi önemsediklerini göstermektedir.

Tablo:7 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	-	-	3	2,7
2. öncelikli amaç	-	-	7	6,3
3. öncelikli amaç	2	1,1	5	4,5
4. öncelikli amaç	2	1,1	4	3,6
5. öncelikli amaç	4	2,1	2	1,8
6. öncelikli amaç	17	9,0	4	3,6
7. öncelikli amaç	14	7,4	8	7,2
8. öncelikli amaç	20	10,6	15	13,5
9. öncelikli amaç	6	3,2	6	5,4
10. öncelikli amaç	30	15,9	8	7,2
11. öncelikli amaç	15	7,9	7	6,3
12. öncelikli amaç	13	6,9	6	5,4
13. öncelikli amaç	21	11,1	7	6,3
14. öncelikli amaç	13	6,9	10	9,0
15. öncelikli amaç	21	11,1	11	9,9
16. öncelikli amaç	10	5,3	7	6,3
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=34,329 SD=16 P=0,005

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 15,9'u 10. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 13,5'i 8. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,005 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının beden eğitimi derslerinde uygulanacak müzikli cimnastik hareketleriyle estetik gelişmelerinin olumlu yönde şekillenebileceği beklentisi içinde oldukları ancak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda, bu gelişmeler yeterli olmadığı için öncelik sıralamasında beklenen değeri veremedikleri görülmüştür.

Tablo:8 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	1	0,5	2	1,8
2. öncelikli amaç	1	0,5	2	1,8
3. öncelikli amaç	2	1,1	1	0,9
4. öncelikli amaç	5	2,6	8	7,2
5. öncelikli amaç	2	1,1	2	1,8
6. öncelikli amaç	2	1,1	-	-
7. öncelikli amaç	9	4,8	6	5,4
8. öncelikli amaç	15	7,9	7	6,3
9. öncelikli amaç	5	2,6	3	2,7
10. öncelikli amaç	18	9,5	6	5,4
11. öncelikli amaç	16	8,5	7	6,3
12. öncelikli amaç	20	10,6	10	9,0
13. öncelikli amaç	14	7,4	5	4,5
14. öncelikli amaç	30	15,9	13	11,7
15. öncelikli amaç	25	13,2	20	18,0
16. öncelikli amaç	22	11,6	19	17,1
17. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
18. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0

X2=15,053 SD=17 P=0,592

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adayların % 15,9'u 14. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 18,0'ı 15. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,592 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Bu da bize hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının öncelik sıralamasında beklenen değeri vermedikleri ve bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda halk oyunlarına ilişkin aktivitelerin az yada hiç yapılmayışından kaynaklanabileceğini göstermektedir

Tablo:9 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	13	6,9	2	1,8
2. öncelikli amaç	14	7,4	8	7,2
3. öncelikli amaç	8	4,2	4	3,6
4. öncelikli amaç	5	2,6	2	1,8
5. öncelikli amaç	12	6,3	8	7,2
6. öncelikli amaç	7	3,7	3	2,7
7. öncelikli amaç	12	6,3	4	3,6
8. öncelikli amaç	11	5,8	5	4,5
9. öncelikli amaç	15	7,9	10	9,0
10. öncelikli amaç	3	1,6	8	7,2
11. öncelikli amaç	12	6,3	7	6,3
12. öncelikli amaç	23	12,2	9	8,1
13. öncelikli amaç	10	5,3	10	9,0
14. öncelikli amaç	6	3,2	4	3,6
15. öncelikli amaç	20	10,6	11	9,9
16. öncelikli amaç	18	9,5	16	14,4
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=15,590	SD=15		P=0,410	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 12,2'si 12. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 14,4'ü 16. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,410 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Bu da bize hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının öncelik sıralamasında beklenen değeri vermediklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okulların milli bayramlara ve kurtuluş günlerine gereken önemi vermediklerinden kaynaklanabilir. Oysa milli bayramlara ve kurtuluş günlerine katılmaya istekli olma, Atatürk sevgisi ile ulusça birlik ve beraberlik duygusunun oluşması açısından son derece önemlidir.

Tablo:10 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yararlarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	40	21,2	19	17,1
2. öncelikli amaç	49	25,9	33	29,7
3. öncelikli amaç	31	16,4	11	9,9
4. öncelikli amaç	10	5,3	6	5,4
5. öncelikli amaç	9	4,8	1	0,9
6. öncelikli amaç	7	3,7	6	5,4
7. öncelikli amaç	5	2,6	10	9,0
8. öncelikli amaç	7	3,7	4	3,6
9. öncelikli amaç	13	6,9	3	2,7
10. öncelikli amaç	-	-	3	2,7
11. öncelikli amaç	3	1,6	5	4,5
12. öncelikli amaç	3	1,6	4	3,6
13. öncelikli amaç	4	2,1	3	2,7
14. öncelikli amaç	3	1,6	1	0,9
15. öncelikli amaç	3	1,6	2	1,8
16. öncelikli amaç	2	1,1	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=24,708	SD=15		P=0,054	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yaralarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 25,9'u 2. öncelikli amaç , kız öğretmen adaylarının da % 29,7'si 2. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,054 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yararlarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak hem erkek , hem de kız öğretmen adayları 2. amacı, öncelikli 2. amaç olarak kabul etmişlerdir. bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda uygulanan beden eğitimi ve spor ders faaliyetleriyle, öğrencilere kazandırılmak istenilen önemli davranış özelliğinin geliştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:11 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Temel Sağlık Kuralları ve İlk Yardım İle İlgili Bilgi Beceri Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	5	2,6	1	0,9
2. öncelikli amaç	11	5,8	6	5,4
3. öncelikli amaç	16	8,5	12	10,8
4. öncelikli amaç	20	10,6	6	5,4
5. öncelikli amaç	20	10,6	18	16,2
6. öncelikli amaç	14	7,4	15	13,5
7. öncelikli amaç	15	7,9	7	6,3
8. öncelikli amaç	11	5,8	10	9,0
9. öncelikli amaç	12	6,3	6	5,4
10. öncelikli amaç	15	7,9	8	7,2
11. öncelikli amaç	7	3,7	7	6,3
12. öncelikli amaç	9	4,8	7	6,3
13. öncelikli amaç	13	6,9	3	2,7
14. öncelikli amaç	15	7,9	2	1,8
15. öncelikli amaç	2	1,1	2	1,8
16. öncelikli amaç	3	1,6	1	0,9
17. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=18,914	SD=16		P=0,273	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Temel Sağlık Kuralları ve İlk Yardım İle İlgili Bilgi Beceri Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 10,6'sı 4. ve 5. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 16,2'si 5. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,273 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Temel Sağlık Kuralları ve İlk Yardım İle İlgili Bilgi Beceri Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Ancak hem erkek , hem de kız öğretmen adayları 10. amacı, öncelikli 4. amaç olarak görmüşlerdir. Bunun nedeni, öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda, öğrencilerin beden eğitimi ve spor ders etkinliği yoluyla sağlıklarının korunacağı beklentisi içerisinde olduklarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:12 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	-	-	-	-
2. öncelikli amaç	-	-	-	-
3. öncelikli amaç	-	-	-	-
4. öncelikli amaç	-	-	-	-
5. öncelikli amaç	-	-	-	-
6. öncelikli amaç	-	-	-	-
7. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
8. öncelikli amaç	-	-	-	-
9. öncelikli amaç	-	-	-	-
10. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
11. öncelikli amaç	2	1,1	-	-
12. öncelikli amaç	-	-	1	0,9
13. öncelikli amaç	-	-	-	-
14. öncelikli amaç	-	-	-	-
15. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
16. öncelikli amaç	-	-	1	0,9
17. öncelikli amaç	133	70,4	80	72,1
18. öncelikli amaç	51	27,0	29	26,1
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=6,390	SD=7		P=0,495	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 70,4'ü , kız öğretmen adaylarının da % 72,1'i 17. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,495 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Fakat hem erkek, hem de kız öğretmen adayları 11. amacı, 17. öncelikli amaç olarak görmektedirler. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda, beden eğitimi ve spor ders etkinliklerinin çoğunlukla açık havada gerçekleşiyor olmasından kaynaklanabilir.

Tablo:13 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte Davranma Alışkanlığı Edinebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	2	1,1	2	1,8
2. öncelikli amaç	7	3,7	3	2,7
3. öncelikli amaç	25	13,2	11	9,9
4. öncelikli amaç	21	11,1	9	8,1
5. öncelikli amaç	12	6,3	7	6,3
6. öncelikli amaç	13	6,9	5	4,5
7. öncelikli amaç	10	5,3	6	5,4
8. öncelikli amaç	19	10,1	11	9,9
9. öncelikli amaç	10	5,3	16	14,4
10. öncelikli amaç	7	3,7	4	3,6
11. öncelikli amaç	17	9,0	10	9,0
12. öncelikli amaç	9	4,8	6	5,4
13. öncelikli amaç	12	6,3	5	4,5
14. öncelikli amaç	7	3,7	4	3,6
15. öncelikli amaç	5	2,6	5	4,5
16. öncelikli amaç	12	6,3	12	6,3
17. öncelikli amaç	1	0,5	1	0,5
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=10,943	SD=16		P=0,813	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte Davranma Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 13,2'si 3. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 14,4'ü 9. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,813 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte Davranma Alışkanlığı Edinebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmek arasında bir ilişki yoktur. Kız öğretmen adayları 12. amacı 9. öncelikli amaç olarak görürken, erkek öğretmen adayları da 3. öncelikli amaç olarak görmektedir. Bunun nedeni öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilen sportif aktivitelerle grup halinde çalışma ve işbirliği içinde bulunma gibi alışkanlıkların uygulanmasında meydana gelen eksiklikten kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:14 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	3	1,6	1	0,9
2. öncelikli amaç	6	3,2	3	2,7
3. öncelikli amaç	4	2,1	4	3,6
4. öncelikli amaç	13	6,9	7	6,3
5. öncelikli amaç	14	7,4	10	9,0
6. öncelikli amaç	12	6,3	6	5,4
7. öncelikli amaç	20	10,6	10	9,0
8. öncelikli amaç	11	5,8	5	4,5
9. öncelikli amaç	11	5,8	8	7,2
10. öncelikli amaç	26	13,8	18	16,2
11. öncelikli amaç	17	9,0	9	8,1
12. öncelikli amaç	14	7,4	5	4,5
13. öncelikli amaç	24	12,7	10	9,0
14. öncelikli amaç	4	6,9	7	6,3
15. öncelikli amaç	2	1,1	1	0,9
16. öncelikli amaç	7	3,7	7	6,3
17. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=8,944	SD=16		P=0,916	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma” amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 13,8’ , kız öğretmen adaylarının % 16,2’si 10. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,916 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma” amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Fakat hem erkek, hem de kız öğretmen adayları 13. amacı, öncelikli 10. amaç olarak görmektedirler. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilen sportif aktivitelerle grup halinde çalışma ve işbirliği içinde bulunmanın yanında lidere uyma davranışlarının eksik olmasında kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:15 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	9	4,8	3	2,7
2. öncelikli amaç	2	1,1	4	3,6
3. öncelikli amaç	6	3,2	5	4,5
4. öncelikli amaç	10	5,3	6	5,4
5. öncelikli amaç	15	7,9	8	7,2
6. öncelikli amaç	9	4,8	13	11,7
7. öncelikli amaç	13	6,9	6	5,4
8. öncelikli amaç	18	9,5	7	6,3
9. öncelikli amaç	22	11,6	13	11,7
10. öncelikli amaç	16	8,5	14	12,6
11. öncelikli amaç	15	7,9	6	5,4
12. öncelikli amaç	15	7,9	4	3,6
13. öncelikli amaç	15	7,9	9	8,1
14. öncelikli amaç	15	7,9	6	5,4
15. öncelikli amaç	6	3,2	3	2,7
16. öncelikli amaç	3	1,6	4	3,6
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=14,937	SD=15		P=0,456	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme” amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 11,6’sı 9. öncelikli amaç olarak görürken, kız öğretmen adaylarının % 12,6’sı 10. öncelikli amaç olarak görmüştür.

Hesaplanan P değeri 0,916 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme” amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Kız öğretmen adayları 14. amacı 10. öncelikli amaç olarak görürken, erkek öğretmen adayları da 9. öncelikli amaç olarak görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uygulamaları ile okullarda uygulanan oyun sporları ağırlıklı müfredat programından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:16 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	-	-	-	-
2. öncelikli amaç	-	-	-	-
3. öncelikli amaç	-	-	-	-
4. öncelikli amaç	-	-	-	-
5. öncelikli amaç	-	-	-	-
6. öncelikli amaç	-	-	-	-
7. öncelikli amaç	-	-	-	-
8. öncelikli amaç	-	-	-	-
9. öncelikli amaç	-	-	-	-
10. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
11. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
12. öncelikli amaç	-	-	-	-
13. öncelikli amaç	-	-	-	-
14. öncelikli amaç	-	-	1	0,9
15. öncelikli amaç	-	-	-	-
16. öncelikli amaç	-	-	-	-
17. öncelikli amaç	52	27,5	29	26,1
18. öncelikli amaç	135	71,4	81	73,0
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=2,950	SD=4		P=0,566	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme” amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 71,4’ü , kız öğretmen adaylarının da % 73,0’ı 18. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,566 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme” amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Fakat hem erkek, hem de kız öğretmen adayları 15. amacı, öncelikli 18. amaç olarak görmektedirler. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerinde (milli bayramlar katılma v.b.) farklı aktivitelere yer verilmediğinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:17 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelikli amaç	8	4,2	3	2,7
2. öncelikli amaç	4	2,1	1	0,9
3. öncelikli amaç	3	1,6	3	2,7
4. öncelikli amaç	6	3,2	5	4,5
5. öncelikli amaç	3	1,6	3	2,7
6. öncelikli amaç	13	6,9	9	8,1
7. öncelikli amaç	8	4,2	5	4,5
8. öncelikli amaç	10	5,3	6	5,4
9. öncelikli amaç	9	4,8	5	4,5
10. öncelikli amaç	13	6,9	9	8,1
11. öncelikli amaç	27	14,3	18	16,2
12. öncelikli amaç	6	3,2	5	4,5
13. öncelikli amaç	17	9,0	5	4,5
14. öncelikli amaç	24	12,7	14	12,6
15. öncelikli amaç	25	13,2	10	9,0
16. öncelikli amaç	12	6,3	9	8,1
17. öncelikli amaç	-	-	1	0,9
18. öncelikli amaç	1	0,5	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=8,686	SD=17		P=0,950	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 14,3'ü , kız öğretmen adaylarının da % 16,2'si 11. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,950 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Fakat hem erkek, hem de kız öğretmen adayları 16. amacı, öncelikli 11. amaç olarak görmektedirler. Bunun nedeni olarak, öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derse ilişkin uygulama sonuçlarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:18 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelik amaç	-	-	-	-
2. öncelik amaç	-	-	-	-
3. öncelik amaç	4	2,1	2	1,8
4. öncelik amaç	1	0,5	3	2,7
5. öncelik amaç	4	2,1	2	1,8
6. öncelik amaç	4	2,1	6	5,4
7. öncelik amaç	12	6,3	5	4,5
8. öncelik amaç	6	3,2	3	2,7
9. öncelik amaç	7	3,7	5	4,5
10. öncelik amaç	11	5,8	6	5,4
11. öncelik amaç	14	7,4	6	5,4
12. öncelik amaç	24	12,7	15	13,5
13. öncelik amaç	9	4,8	14	12,6
14. öncelik amaç	27	14,3	7	6,3
15. öncelik amaç	25	13,2	22	19,8
16. öncelik amaç	40	21,2	15	13,5
17. öncelik amaç	1	0,5	-	-
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=20,188	SD=14		P=0,124	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme" amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 21,2'si 16. öncelikli amaç olarak görürken , kız öğretmen adaylarının da % 19,8'i 15. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,124 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, "Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme" amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Kız öğretmen adayları 17. amacı 15. öncelikli amaç olarak görürken, erkek öğretmen adayları da 16. öncelikli amaç olarak görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda, beden eğitimi derslerinde spor tesis ve araçlarını kullanmadıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo:19 Cinsiyetlere Göre Öğretmen Adaylarının, Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi Amacının Öncelik Sırasını Gösteren Dağılım

Öncelik sırası	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1. öncelik amaç	4	2,1	2	1,8
2. öncelik amaç	-	-	1	0,9
3. öncelik amaç	5	2,6	4	3,6
4. öncelik amaç	6	3,2	1	0,9
5. öncelik amaç	19	10,1	7	6,3
6. öncelik amaç	8	4,2	2	1,8
7. öncelik amaç	10	5,3	8	7,2
8. öncelik amaç	6	3,2	4	3,6
9. öncelik amaç	11	5,8	11	9,9
10. öncelik amaç	11	5,8	5	4,5
11. öncelik amaç	11	5,8	5	4,5
12. öncelik amaç	14	7,4	12	10,8
13. öncelik amaç	20	10,6	15	13,5
14. öncelik amaç	8	4,2	14	12,6
15. öncelik amaç	36	19,0	9	8,1
16. öncelik amaç	20	10,6	11	9,9
Toplam	189	100,0	111	100,0
X2=22,144	SD=15		P=0,104	

Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi” amacının öncelik sırasını gösteren dağılım incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının % 19,0’ı 15. öncelikli amaç olarak görürken , kız öğretmen adaylarının da % 13,5’i 13. öncelikli amaç olarak görmektedir.

Hesaplanan P değeri 0,104 > 0,05 olduğu için gruplar arasında fark yoktur. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının, “Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi” amacının öncelik sırasını belirleyebilmeleri arasında bir ilişki yoktur. Kız öğretmen adayları 18. amacı 13. öncelikli amaç olarak görürken, erkek öğretmen adayları da 15. öncelikli amaç olarak görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlik uygulaması ders etkinliğine katıldıkları okullarda, beden eğitimi ve spor ders aktivitelerinde kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme amacının günümüzde spor araç ve tesisleri bilgisine sahip olunma bakımından yetersiz olmasına ve öğrencilerin tesisleri yeterince tanıyamadıklarından kaynaklanıyor olabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Erkek ve kız öğretmen adayları, "Atatürk ve Düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor Konusunda Söyledikleri Sözleri Açıklayabilme" ve "Beden Eğitimi ve Spor İle İlgili Temel Bilgi, Beceri, Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacını birinci öncelikli amaç gösterirlerken, Beden Eğitimi ve Sporun Sağlığa Yaralarını Kavrayarak, Boş Zamanlarını Spor Faaliyetleri İle Değerlendirebilmek" amacını ikinci öncelikli amaç, "Bütün Organ ve Sistemlerin Seviyesine Uygun Olarak Güçlendirme ve Geliştirebilme" ve "İşbirliği İçinde Çalışma ve Birlikte Davranma Alışkanlığı Edinebilme amacını üçüncü ve dördüncü amaç, "Sinir-Kas ve Eklem Koordinasyonunu Geliştirebilme" ve "İyi Duruş Alışkanlığı Edinebilme" amaçlarını beşinci ve altıncı öncelikli amaç, "Ritm ve Müzik Eşliğinde Hareketler Yapabilme" , "Görev ve Sorumluluk Alma Lidere Uyma" ve "Kendine Güven Duyma Yerinde ve Çabuk Karar Verebilme" amacını onuncu amaç, "Demokratik Hayatın Gerektirdiği Tavır ve Alışkanlıklar Edinebilme" amacını on birinci öncelikli amaç, "Milli Bayramlar ve Kurtuluş Günlerinin Anlamını ve Önemini Kavrama Törenlere Katılmaya İstekli Olma" amacını on ikinci öncelikli amaç, "Spor Araç ve Tesisleri Bilgisi" amacını on üçüncü öncelikli amaç, "Halk Oyunlarıyla İlgili Bilgi ve Beceriler Edinebilme ve Bunları Yapmaya İstekli Olma" amacını on dördüncü ve on beşinci öncelikli amaç, "Kamu Kaynaklarını İyi Kullanma ve Koruyabilme" amacını on altıncı ve on beşinci öncelikli amaç, "Dostça Oynama ve Yarışma ,Kazananı Takdir Etme Kaybetmeyi Kabullenme Hile ve Haksızlık Karşısında Olabilme" amacını on sekizinci öncelikli amaç, "Tabiatı Sevme, Temiz Hava ve Güneşten Faydalanma" amacını da on yedinci öncelikli amaç olarak belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; lise ve dengi okullarda Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programlarında belirlenmiş olan Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin genel amaçları hem erkek hem de kız öğretmen adayları tarafından değerlendirildi ve öncelikli amaçları belirlenmeye çalışıldı. Bu doğrultuda hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları öncelikli amaçlar arasında homojenlik olduğu tespit edilmiştir.

Gerek genel gerekse hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının değerlendirmesinde sosyal, zihinsel ve fiziksel gelişmeye yönelik amaçların önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler:

***** Genellikle fiziksel gelişim amacının ön planda tutulduğu müfredat programları geliştirilmeli

***** Beden Eğitimi ve Spor aktiviteleri içerisinde öğrencilerin günlük hayatına uygun davranış biçimleri geliştirilmeli tabiki bunların geliştirilebilmesi için beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretmen adaylarına bu nitelikleri kazandırmaları ve buna uygun olarak örneğin, sporda etik değerler , fair play, spor felsefesi ve sosyalleşme ile ilgili dersler lisan düzeyindeki programlarda yer almalı

* Beden Eğitimi ve Spor ders aktivitelerinde kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme ve spor araç ve tesisleri bilgisi geliştirilmeli

* Okullarda değişik ders aktiviteleri geliştirilmeli

KAYNAKLAR

Irwin, L. (1960) The Curriculum İn Health And Physical Education The C.V. Mosby Co

Korkmaz İ, Akbaşlı S (2001) Okul Deneyimi I Çalışmasının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi, Eğitim Araştırmaları Sayı,5 Ekim 2001

MEGSB (1988) İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları, Milli Eğitim Basım Evi İstanbul

Nash J (1948) Physical Education İnterpretations And Objectives New York A.S Barnes And Co

Nixon J, Jewett A (1969) An Introduction To Physical Education Philadelphia, W.B. Saundres Co

Rösch H.E. (1965) Leibeserziehung İn Der Volksschule Schriften Für Die Schulpraxis, Frankfurt, München, Paul List Verlag

Sel R (1993) Beden Eğitimi, Oyun Öğretimi Meb Yayınları İstanbul

Selçuk H (1990) İlk Ve Orta Öğretim Okullarında Beden Eğitimi, Ders Kitapları A.Ş. İstanbul

Tamer K (1987) Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Anadolu Üniversitesi Yayınları Eskişehir

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Dilşad MİRZEOĞLU*, Müberra ÇELEBİ*,Gülsen ÖZCAN*

ÖZET

Öğretmenlik uygulaması (staj) dersinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sınıf içi iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma sınıf içi gözlemlere dayalı niceliksel ve niteliksel araştırma yöntemleri üzerine kurulmuştur. Araştırma 2003-2004 öğretim yılının bahar yarıyılında A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğretmenlik uygulaması dersine kayıt yaptırmış 53 (20 bayan, 33 erkek) öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada adaylarının iletişim becerilerini sınıf içi gözlemlere dayanarak ölçmeye yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 28 kritik davranışı içeren gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki araştırmacı tarafından öğretmenlik uygulaması dersinin başında ve sonunda iki kez gözlenmiş ve sonuçlar dersten sonra geliştirilen gözlem formu üzerinde kayıt edilmiştir. Daha sonra iki gözlemcinin verdiği puanların aritmetik ortalamaları alınarak çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama, standart sapma, t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada II. gözlemdeki sonuçlara göre aday öğretmenlerin en düşük derecede gösterdikleri davranış "Çekingen, utangaç vb. gibi öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyor mu?" (x=2.52) olarak görülürken, en yüksek derecede gösterdikleri davranış ise "Kullandığı dil öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun mu?" (x=4.22) olarak bulunmuştur. Ayrıca, I. ve II. gözlem sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yapıcı eleştiri yapma gücü, göz teması kurma becerisi, derslerinde espri yapma ve dersi daha zevkli hale getirebilme özelliklerinde gelişmeye neden olduğu ayrıca, öğrencilere karşı daha dürüst davranma özelliği geliştirmeye yardımcı olduğu ve dersi daha çekici hale getirebilme becerisi kazandırdığı söylenebilir. Bu gelişmelerin yanında deneyime bağlı olarak öğretmen adaylarının, dönüt ve düzeltmeleri daha etkili kullanmaya başladıkları, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına izin

verebildikleri, sınıftaki disiplin problemleri ile daha kolay başa çıktıkları ve derslerinde farklı yöntemleri kullanma gücü kazandıkları söylenebilir ($p<0.05$).

ANAHTAR KELİMELER: Öğretmenlik uygulaması, Sınıf içi iletişim becerileri, öğretmen adayları

THE EFFECT OF TAECHİNG PRACTICUM OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS ON COMMUNICATION SKILLS IN THE CLASS

ABSTRACT

The purpose of the study was to analyze the effect of teaching practicum of physical education students on communication skills in the class. The method of the study was quantative and qualitative research techniques based on observations in the class. The subjects of the study were 53 candidate teacher (20 female and 33 male) who were registered for teaching practicum in Teaching Department of AIBU The School of Physical Education and Sports in 2003-2004 spring semester. Questionnaire forms were used for the quantative measurements of the study, which were developed by the researchers including 28 critical behaviors in order to measure communication skills of the candidate teachers in the class via observation. Subject students were observed by two researchers before and after the practicum lessons. The results of the observation recorded on the observation forms by two researchers and the mean of the two observers' records were used in the study. Data were analyzed with mean, standard deviation, dependent and independent samples t tests statistical techniques. According to the results of the 2nd observation the behavior of the subjects at lowest level was: "Do they communicate effectively with shy students?" ($x=2.52$) and the highest level of the behavior was: "Do they use appropriate language for the students' level of readiness?" ($x= 4.22$). In addition, the comparison between the results of 1st and 2nd observations showed that teaching practicum lesson may help students developing their skills for giving positive

critics, eye contact, sense of humor and making lessons enjoyable and honest behaviors. Furthermore, it can be said that the candidate teachers started to use feedback and corrections more effectively, to let students make communication, to cope with problems in the class more easily and they had the power of using different methods ($p<0.05$). According to the qualitative results; it was seen that, participants realized the importance of communication and also their skills developed with the help of leader and motivation. They realized the teaching practicum and the purpose with gaining self-confidence and professional skills.

KEYWORDS: Teaching practicum, communication skills in the class, candidate teachers.

A.İ.B.Ü., Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, BOLU.

GİRİŞ

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenleyişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım iletişimle sağlanabilir (Başar, 2002,s.74).Öğretmenler öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencilerle iletişime girerler. İletişim olmadan öğrenme gerçekleşmez (Moore,s.126)

İletişim geniş anlamda "insanlar arasında manaları ortak kılmadır". Bir başka tanıma göre iletişim, kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim sürecidir (Küçükahmet, 2003, s.193). LLoyd ve Beveridge'e (1981) göre iletişim bir amaç doğrultusunda, davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin akışıdır (Aktaran:Peker,2001). Cüceloğlu'na göre ise iletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Aktaran: Açıkgöz,2000,s:117). İletişim süreci kimin, neyi, kime, nasıl ve ne ile söylediğidir. İletişim sürecinin temel öğeleri kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür (Küçükahmet, 2003, s.196).

Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimlere kişiler arası iletişim denmektedir. Kişiler arası iletişim sözlü ve sözsüz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sözlü iletişimi konuşma, dinleme, yazılı iletişim oluşturmaktayken, sözsüz iletişimi bedenin konumu ve duruşu, jestler ve beden hareketleri, yüz ifadeleri ve gözler, dokunma, görünüş ve kıyafet, mekanın kullanımı ve ortamın psikolojik ve fiziksel özellikleri oluşturur (Güçlü, 2003, s.196).

Eğitimde etkili iletişim becerilerinin önemini tartışmak anlamsızdır. Sınıfta gerçekleşen bütün etkinlikler, belli bir iletişim ve etkileşim örüntüsü içerisinde oluşmaktadır ve sınıf içi iletişim sürecinin en önemli öğelerinden birisi de, öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullandığı sözlü ve beden dilidir (Saban, 2002, s.84). İyi bir sınıf yönetiminin temeli iletişime dayanır. Etkili iletişim becerilerini kullanmadığı sürece, öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi ve olumlu bir öğrenme çevresi oluşturma çabaları sonuçsuz kalır ve genellikle bu çabalar kısa ömürlü olur (Çelik, 2002, s.129). Bean sınıf yönetiminin en önemli konularından birinin, öğretmen-öğrenci iletişimi olduğunu ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığını belirtmiştir (Aydın,2004).

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülür (Güçlü, 2003,s.208). Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır. Bu öğretmenin eğitimci yeteneğinin yanı sıra, kişiliği ve anlayışı ile de ilgilidir.

Sınıf ortamında etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesine ve öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurmasına bağlıdır. Psikolog Carl Rogers etkili öğrenme ortamının sağlanmasında öğretmenlerin üç temel kişilik özelliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir: saygı gösterme, empati kurma ve içtenlik.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrenmeyi etkileyen temel etkendir. Bu olgu öğretici açısından ciddi bir sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Öğrenme kolaylığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme ve azami verimi sağlama öğreticinin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Etkili iletişim becerilerinden yoksun öğreticiler bu eksikliklerinden kendileri de olumsuz etkilenecek, gençlerin tutum ve davranışlarına biçim vermek, onların gelişimine katkıda bulunmak gibi yüce ve zevkli bir uğraşın ızdıraba dönüşmesine tanık olacaklar ve öğretme coşkusunu yitireceklerdir (Kuzu, 2003).

Etkili sınıf içi iletişime önem veren öğretmenlerin uygulayabilecekleri bazı ilkeler arasında yargılayıcı mesajlar kullanmama, empatik davranma, öğrencinin duygularını kabul etme, ad koyma ve etiketlemeden kaçınma, övgüyü dikkatle kullanma, işbirliğini yüreklendirme ve öğretmenlerin "ben dili" kullanarak kendi duygularını yansıtma olarak sayılabilir (Gürşimşek, 1999, akt.Saban, 2002,s.85). Cho'ya (2003) göre, öğrenciler öğretmenlerine saygı ve güven duydukları zaman, sadece akademik olarak daha başarılı olmakla kalmaz, aynı zamanda kendilerine karşı daha çok güven geliştirirler. Pek çok çalışma olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini göstermektedir (Özay ve ark.,2004).

İletişim, insanın çevresi ve kendi yaşamı üzerinde etkin ve belirleyici olabilme çabasını yansıtır. Bireyin bu çabasının ardında Berlo'ya göre "amaçlı olarak etkileyebilme ve değiştirmek için iletişim kurulmaktadır". İletişimin kişi açısından amaçları ne olursa olsun, temeldeki amacı, çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmektir. İletişimin amacı, karşılıklı anlaşmayı ve paylaşmayı sağlamak olmalıdır. (Zıllıoğlu,1996,s.).

Sınıf içi iletişim ile ilgili yapılan pek çok çalışma iletişim sürecinde, öğretmenlerin saydamlığı ve onlardan beklenilenler ile ilgilidir. Kennedy ve ark. (1978) sınıf içi iletişim ile ilgili öğretmen davranışlarını arasında, öğrencilerin anlayacakları açıklamalar yapma, basamaklama ile öğretme, özel detayları verme, örnekler sunma ve bunları yeteri kadar açıklama, önemli noktalar üzerinde durma, öğrenciye dönüt sunma ve yapılacakları anlattıktan sonra bunların nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verme üzerinde durmuşlardır (Rink, 1998,s. 58).

Özay, Kaya ve Sezek (2004) fen bilgisi derslerinde öğretmen iletişim davranışları envanterini öğrencilerin fen bilgisi öğretmenlerinin iletişim davranışlarını değerlendirmeleri için uygulamışlar ve çalışma sonuçlarına göre, kız öğrenciler erkeklere göre öğretmenlerini daha çok anlama ve dostça, cesaretlendirici ve ödüllendirici olarak algılamışlardır. Biyoloji ve kimya derslerindeki öğretmenler öğrencilere daha fazla değer verici davranışları gösterdikleri öğrenciler tarafından algılanmıştır. Fen bilgisi öğretmenleri üzerinde benzer bir çalışma Dağlı ve Öner (2002) tarafından yapılmış, bu çalışmada resmi ilköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin, Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarına ilişkin algılarına bakılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerini oldukça yeterli buldukları saptanmıştır. Çetinkanat(1997)'ın eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmen iletişim becerilerine ilişkin algılarının saptanması amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen iletişim becerilerinin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik gibi boyutların olduğunu ve öğrencilerin empati, saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki görüşleri arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır.

Altıntaş'a (2003) göre birçok öğretmen yetiştirme programında iletişim konusunda okuma ve yazma egemen konumdadır. Konuşmaya az önem verilirken, sözsüz iletişim ve dinleme becerilerine hemen hemen hiç ilgi gösterilmez. Etkin ve başarılı öğretmenler sadece okuma ve yazma ile yetinmeyip, konuşma, gözlem, dinleme ve benzeri becerilerde de kendilerini yetiştirmelidirler (Küçükahmet ve ark., 2003, s.130).

Bu noktadan hareketle öğretimin etkili olmasında iletişimin merkezi bir rol taşıdığı, bunun için öğretmenleri etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bunları öğrencilere de

kazandırmaya çalışması gerekmektedir (Açıkgöz, 2000, s: 123). Bundan dolayı da öğretmen adaylarının etkili iletişim becerileri geliştirmeleri konusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması (staj) dersinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sınıf içi iletişim becerilerine etkisi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu: Araştırma 2003-2004 öğretim yılının bahar yarıyılında A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıf Öğretmenlik Uygulaması (staj) dersine kayıt yaptırmış 53 (20 bayan, 33 erkek) öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %37.74' ünü bayan, %62.26' sını erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması: Çalışma sınıf içi gözlemlere dayalı niceliksel ve niteliksel araştırma yöntemleri üzerine kurulmuştur. Araştırmanın niceliksel veri toplama boyutunda öğretmen adaylarının iletişim becerilerini sınıf içi gözlemlere dayanarak ölçmeye yönelik literatür taraması doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 28 kritik davranışı içeren gözlem formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri gözlem formunda 5,4,3,2, ve 1 şeklinde puanlanmıştır. Gözlem formundan alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28'dir. Gözlem formu geliştirildikten sonra görünüş geçerliğini sağlamak için eğitim yönetimi alanında uzman 2 öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler üzerinde yapılan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, ön test ve son test uygulamaları için .76 bulunmuştur. Gözlem yönteminin uygulama boyutunun güvenirliğini arttırmak amacıyla, geliştirilen gözlem formu iki araştırmacı tarafından farklı iki derste, dersin öğretmenlerinin üzerinde iki kere denenmiş ve gözlemcilerin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (I.gözlemde $t(54)= 1.35$, $p=.18$ ve II gözlemde $t(54)=.78$, $p=.44$).

Araştırmaya katılan öğrenciler iki gözlemci tarafından öğretmenlik uygulaması dersinin başında ve sonunda olmak üzere iki kez gözleme tabii tutulmuş ve gözlem sonuçları dersten sonra gözlemciler tarafından geliştirilen gözlem formu üzerinde kayıt edilmiştir. Daha sonra iki gözlemcinin öğrenciler için verdiği puanların aritmetik ortalamaları alınarak çalışmada kullanılmıştır.

Araştırmanın niteliksel boyutunda ise, öğretmen adaylarının ders değerlendirme formları ve kişisel yazılı düşünceleri, birbirlerini değerlendirme formları ve öğretim elemanlarının, gözlem yöntemiyle elde ettiği alan notları kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi: *Çalışmada gözlem formundan elde edilen verilerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmada, adaylarının ders değerlendirme formları ve kişisel yazılı düşünceleri, birbirlerini değerlendirme formları ve öğretim elemanlarının, gözlem yöntemiyle elde ettiği alan notlarından elde edilen veriler ise, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda genel kodlama ile ana temalar ortaya çıkarılmıştır.*

BULGULAR

I. Araştırmanın Niceliksel Bulguları

Tablo 1'de öğretmen adaylarının sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin I. ve II. gözlem puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının I. Gözlem sonuçlarının aritmetik ortalamaları 18 ve 19 maddelerin dışındaki tüm maddelerde artış gösterirken, 18. maddede "Öğrencilere yapmak istediği şeylerin mesajını doğru olarak verebiliyor mu?" ve 19. maddede "Sınıfta yapılan etkinliklerin neden yapıldığını öğrencilere açıklıyor mu?" sorularında I. Gözlem sonucunun aritmetik ortalamaları, II. Gözlemin aritmetik ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Diğer bütün maddelerde ve toplam puanda II. Gözlem puanlarının aritmetik ortalamaları I. Gözlem puanlarının aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adayları deneyim kazandıkça sınıf içi iletişim becerilerini daha etkili kullandıkları söylenebilir.

Tablo 1. Sınıf içi iletişim becerilerine ait I. Ve II. gözlem puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

MADDELER	N	I. Gözlem		II.Gözlem	
		x	sd	x	sd
1.Dilini etkili kullanabiliyor mu?	53	3.83	1.01	4.05	.74
2.Konuşmaları açık ve anlaşılır mı?	53	4.11	.78	4.15	.60
3.Ses tonu ders alanının her yanından duyulabiliyor mu?	53	3.94	1.008	4.03	.78
4.Kullandığı dil öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun mu?	53	4.18	.71	4.22	.42
5.Öğrencilere yönelttiği eleştiriler yapıcı yönde mi?	53	3.98	.66	4.18	.39
6. Vücut dilini kullanabiliyor mu?	53	3.16	1.15	3.66	1.02
7.Öğrenciler ile göz teması kurabiliyor mu?	53	3.69	.93	3.98	.74
8.Kızgınlığını kontrol edebilir mu?	53	4.00	.75	4.05	.71
9.Espri gücüne sahip mi?	53	2.90	1.15	3.28	1.14
10.Öğrencilere karşı yeterince nazik mi?	53	4.04	.73	4.05	.57
11.Öğrenciye gereken ilgiyi gösterebiliyor mu?	53	4.05	.60	4.11	.46
12.Öğrenciyi dinlemeye zaman ayırabiliyor mu?	53	4.00	.58	4.09	.44
13.Öğrenci sorularına yeterli cevaplar verebiliyor mu?	53	4.00	.67	4.01	.60
14.Dersi zevkli hale getirebiliyor mu?	53	3.13	1.20	3.52	1.06
15.Ders anlatırken mutlu görünüyor mu?	53	3.13	1.20	3.24	1.14
16.Öğrencilerin problemlerine yardımcı olabiliyor mu?	53	3.96	.64	4.09	.45
17.Öğrencilere karşı dürüst davranabiliyor mu?	53	4.03	.39	4.15	.36
18.Öğrencilere yapmak istediği şeylerin mesajını doğru verebiliyor mu?	53	4.22	.42	4.13	.34
19.Sınıfta yapılan etkinliklerin neden yapıldığını öğrencilere açıklıyor mu?	53	4.18	.52	4.13	.34
20.Öğrencilere yeterince söz hakkı veriyor mu?	53	4.07	.54	4.13	.34
21.Herkese eşit söz hakkı veriyor mu?	53	4.07	.43	4.13	.34
22.Öğrencilere yeterince pekiştireç verebiliyor mu?	53	3.03	1.10	3.35	1.11
23.anlattığı konuları ilgi çekici hale getirebiliyor mu?	53	2.88	1.08	3.49	1.08
24.Dönüt ve düzeltmeleri etkili kullanabiliyor mu?	53	3.43	.99	3.86	.76
25.Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlıyor mu?	53	3.81	.65	4.11	.31
26.Sınıfta disiplin problemlerini etkili bir şekilde çözebiliyor mu?	53	3.92	.51	4.11	.31
27.Değişik ve etkili öğretim yöntemleri kullanabiliyor mu?	53	2.81	1.07	3.20	1.14
28.Çekingen , utangaç vb öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyor mu?	53	2.45	.84	2.52	.89
TOPLAM	53	103.11	15.28	108.15	13.50

Araştırmada II. gözlemdeki öğretmen gözlemlerine göre, aday öğretmenlerin en düşük derecede gösterdikleri davranışlar "Çekingen, utangaç vb. gibi öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyor mu?" (x=2.52), "Değişik ve etkili öğretim yöntemleri kullanabiliyor mu?" (x=3.20) ve "Ders anlatırken mutlu görünüyor mu?" (x=3.24) olarak görülmektedir. Sınıf içi iletişimi geliştirmek için bu davranışların da geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının II. gözlem sonuçlarına göre en yüksek derecede gösterdikleri davranışlar ise "Kullandığı dil öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun mu?" (x= 4.22), "Öğrencilere yönelttiği eleştiriler yapıcı mı?" (x= 4.18) ve "Konuşmaları açık ve anlaşılır mı?" (x= 4.15) olarak görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta etkili iletişim göstermesi açısından bu davranışlar son derece önemlidir.

Öğretmen adaylarının I. ve II. gözlem puanlarına göre sınıf içi iletişim becerilerinin karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf içi iletişim becerilerinde grubun I. ve II. gözlem puanlarının karşılaştırılması

MADDELER	N	I. GÖZLEM		II. GÖZLEM		t	p
		x	Sd	x	Sd		
1.Dilini etkili kullanabiliyor mu?	53	3.83	1.01	4.05	.74	-1.77	.083
2.Konuşmaları açık ve anlaşılır mı?	53	4.11	.78	4.15	.60	.94	.35
3.Ses tonu ders alanının her yanından duyulabiliyor mu?	53	3.94	1.01	4.03	.78	-.71	.48
4.Kullandığı dil öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun mu?	53	4.18	.71	4.22	.42	-.39	.70
5.Öğrencilere yönelttiği eleştiriler yapıcı yönde mi?	53	3.98	.66	4.18	.39	-2.39	.02*
6. Vücut dilini kullanabiliyor mu?	53	3.16	1.15	3.66	1.02	-1.55	.13
7.Öğrenciler ile göz teması kurabiliyor mu?	53	3.69	.93	3.98	.74	-2.09	.04*
8.Kızgınlığını kontrol edebilir mu?	53	4.00	.75	4.05	.71	-.54	.59
9.Espri gücüne sahip mi?	53	2.90	1.15	3.28	1.14	-2.69	.01*
10.Öğrencilere karşı yeterince nazik mi?	53	4.04	.73	4.05	.57	-.24	.81
11.Öğrenciye gereken ilgiyi gösterebiliyor mu?	53	4.05	.60	4.11	.46	-.77	.44
12.Öğrenciyi dinlemeye zaman ayırabiliyor mu?	53	4.00	.58	4.09	.44	-1.40	.17
13.Öğrenci sorularına yeterli cevaplar verebiliyor mu?	53	4.00	.67	4.01	.60	.97	.34
14.Dersi zevkli hale getirebiliyor mu?	53	3.13	1.20	3.52	1.06	-2.41	.02*
15.Ders anlatırken mutlu görünüyor mu?	53	3.13	1.20	3.24	1.14	-.69	.49
16.Öğrencilerin problemlerine yardımcı olabiliyor mu?	53	3.96	.64	4.09	.45	-1.20	.23
17.Öğrencilere karşı dürüst davranabiliyor mu?	53	4.03	.39	4.15	.36	-1.95	.05*
18.Öğrencilere yapmak istediği şeylerin mesajını doğru verebiliyor mu?	53	4.22	.42	4.13	.34	1.69	.10
19.Sınıfta yapılan etkinliklerin neden yapıldığını öğrencilere açıklıyor mu?	53	4.18	.52	4.13	.34	1.48	.14
20.Öğrencilere yeterince söz hakkı	53	4.07	.54	4.13	.34	-.77	.44

veriyor mu?							
21.Herkese eşit söz hakkı veriyor mu?	53	4.07	.43	4.13	.34	-1.00	.32
22.Öğrencilere yeterince pekiştireç verebiliyor mu?	53	3.03	1.10	3.35	1.11	-1.76	.08
23.Anlattığı konuları ilgi çekici hale getirebiliyor mu?	53	2.88	1.08	3.49	1.08	-3.88	.00*
24.Dönüt ve düzeltmeleri etkili kullanabiliyor mu?	53	3.43	.99	3.86	.76	-3.07	.00*
25.Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlıyor mu?	53	3.81	.65	4.11	.31	-3.44	.00*
26.Sınıfta disiplin problemlerini etkili bir şekilde çözebiliyor mu?	53	3.92	.51	4.11	.31	-2.64	.01*
27.değişik ve etkili öğretim yöntemleri kullanabiliyor mu?	53	2.81	1.07	3.20	1.14	-2.63	.01*
28.Çekingen , utangaç vb öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyor mu?	53	2.45	.84	2.52	.89	-.66	.51
TOPLAM	53	103.11	15.28	108.2	13.50	-1.29	.20

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi, 5,7,9,14,17,23,24,25,26 ve 27. maddelerde iki gözlem arasında anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), diğer maddelerde II. gözlem puanları lehine yükselme olmasına rağmen iki gözlem puanları arasında anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuçlara göre, öğretmenlik uygulaması (staj) dersinin öğretmen adaylarının yapıcı eleştiri yapma gücü, göz teması kurma becerisi, derslerinde espri yapma ve dersi daha zevkli hale getirebilme özelliklerinde gelişmeye neden olduğu ayrıca, öğrencilere karşı daha dürüst davranma özelliği geliştirmeye yardımcı olduğu ve dersi daha çekici hale getirebilme becerisi kazandırdığı söylenebilir. Bu gelişmelerin yanında deneyime bağlı olarak öğretmen adaylarının, dönüt ve düzeltmeleri daha etkili kullanmaya başladıkları, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına izin verebildikleri, sınıftaki disiplin problemleri ile daha kolay başa çıktıkları ve derslerinde farklı yöntemleri kullanma gücü kazandıkları söylenebilir.

II. Araştırmanın Niteliksel Bulguları

Gözlem ile elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, öğretmenlik uygulaması dersi süresince katılımcıların sınıf içi iletişimin öneminin farkına vardıkları, becerilerinin geliştiği ve bunda liderin ve motivasyonun etkili olduğu, ayrıca etkili iletişim sonucunda katılımcıların özgüven ve mesleki beceriler ile ders ve amacın farkına vardıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlik uygulamasını dersini yürüten liderin (staj öğretmeninin), sınıf içi iletişim becerilerinin kazanımında, katılımcılar üzerinde "güven" sağlayarak lider olarak önemli rol oynadığı ve katılımcıların motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin, sınıf içi iletişim becerilerinin geliştiği ve iletişimin mesleki açıdan öneminin farkına varılması, lider ve motivasyonun etkili olması, özgüven ve mesleki beceriler ile ders ve amacın, farkına vardıkları ile ilgili yazılı ifadeleri gözlem notları ile örtüşmektedir (Tablo 2).

Ayrıca, katılımcıların iletişim becerilerinin gelişiminde, öğretmenlik uygulaması öğretmenlerinin olumlu sözel ve duyuşsal dönütlerinin, iletişim becerisinin gelişimini sağlamada önemli rol oynadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların, yazılı olarak verdikler ders ile ilgili değerlendirmelerden elde edilen ifadeler, kodlar ve genel temalar Tablo 3'de özetlenerek verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların ders değerlendirme formları ve kişisel yazılı düşüncelerinden elde edilen ifadeler, kodlar ve genel temalar

YAZILI İFADELER	**KODLAR**	***TEMALAR***
Derslere girdikçe ses tonumu daha iyi kullanmayı öğrendim. Öğretmenlik uygulaması dersi öğrencilerle nasıl iletişim kurulması gerektiğini ve aniden sınıfta çıkan sorunlara karşı nasıl çözüm yolları bulabileceğimi bana öğretti (K-5,8,,10), İkinci dersimde ben öğrencilere, onlarda bana uyum sağladılar, öğretmen öğrenci ilişkisini yakaladık ve iletişim kurabildim(K-13), Özellikle de okulda iyi idarecilerin olması, okul ve çevre ilişkilerindeki olumsuzlukları minimuma indirebiliyor, bu da çevreyi okuldan uzaklaştırmak yerine, iyi bir ilişki kurularak sağlanıyor. Dersin danışman hocası ile, çok iyi bir iletişim kurduğuma inanıyorum, hocamdan aldığım dönütler, benim için iyi bir yol gösterici oldu (K-14)… , ses tonunun ne kadar önemli olduğunu, ders içinde konuları açıklarken kullanmam gereken kelimelerin açık ve net olması gerektiğini, ses tonu ile gruba hakimiyet kurmayı, gerektiğinde sert bir yapı çizerek öğrencilerin uyarılması gerektiğini, derslere gelmeden önce plan yapmanın yararlarını anladım (K-10).	Sözel iletişim, Deneyim kazanma, Gayret, Sorun çözmek, Samimiyet, sıcaklık, *Heyecan, diyalog, iletişim, kişiyi tanıma, aktif görev almak, iletişim ortamı, ders ortamı, okul ve çevre ilişkisi, yönetim, dönüt alma, iletişim becerileri*	***İLETİŞİM***
Öğretmenlik ile ilgili çok şey öğrendik. Bunda okuldaki öğretmenlerinde yardımı oldu. Bu ders bize öğretmenlik mesleği hakkında çok şey öğretti(K-1,2,3,5,9). Staj hocamızın bize numarasını vererek her zaman görüşebileceğimizi söylemesi, sorunum olduğunda bulabileceğim birisinin olduğunu bilmek, insanı rahatlatıyordu (K-7),	Başkasına güven, yardım, samimiyet,	**LİDER**
Lise öğrencilerinin karşısında ne yapacağımı ilk başlarda gerçekten bilmiyordum. Sizin bize karşı olan tutumunuz, ilginiz benim ve bütün arkadaşlarımın ilgisini çekti ve bu staja karşı gerçekten güdülenmiştim. Öğretmenlik gerçekten zor bir meslek; sabır ve bilgi gerektiriyor ama deneyimler ve ilişkiler iyi olduğu sürece gerçekten heyecan verici(K-3)……..	Rehber öğretmenin tutumu ve ilişkilerinin niteliği, samimiyet, deneyim, öğretmenliğin zorluğu,	**MOTİVASYON**
İlerideki öğretmenlik yaşamıma iyi bir şekilde hazırlandığıma inanıyorum. Başarıyla yürütebileceğimi düşünüyorum(K-4,5,6,13), Artık bir grubu karşıma alıp gruba hitap edebilirim, onları yönlendirip gelişmelerine katkıda bulunabilirim(K-4), Bu okulda derslerimi bu kadar rahat ve sistemli işleyebileceğimi sanmıyordum ama öğrencilerle anlaşmamız ve diyaloğum bu korkudan beni kurtardı(K-13), İlerideki öğretmenlik yaşamıma iyi bir şekilde hazırlandığıma inanıyorum. Başarıyla yürütebileceğimi düşünüyorum(K-13), ……	*Gruba hitap edebilme, Yönlendirme, mesleki yeterlilik duygusu, güven, cinsiyet farklılığı, iletişim, korku, kendine güven*	***ÖZ GÜVEN***
Öğretmenlik mesleğinin zorluklarını ve bu zorluklarla nasıl baş etmemiz gerektiğini az da olsa gördük(K-1). İdealler ile gerçek arasında ki farkı gördük. Bir gruba bir hareketi, bir olayı, bir davranışı öğretmenin zorluğunu, öğretmenin, vermiş olduğu huzuru hissettik. İyi bir beden eğitimi öğretiminin, bilgi ve tecrübe ile oluşabileceğini öğrendim(K-4), Bunu dönemin başında çocuklara veremezsek bile dönem sonuna doğru, öğrencilere bir şeyler kazandırmanın tatmin edici ve mutluluk verici bir şey olduğunu hissettim (K-7). Özellikle öğrencilerle birlikte nasıl çalışmalar planlamamız gerektiğini, öğretmen olarak sınıfa yaklaşım belirlemeyi, ses	Zorluklarla baş etmek, mesleği tanımak, ideal ve gerçeğin farkına varmak, öğretim zorluğunun farkına varmak, bilgi ve tecrübenin önemi, öğretmenin verdiği mutluluk,	**MESLEKİ**

tonunun ne kadar önemli olduğunu, ders içinde konuları açıklarken kullanmam gereken kelimelerin açık ve net olması gerektiğini, ses tonu ile gruba hakimiyet kurmayı, gerektiğinde sert bir yapı çizerek öğrencilerin uyarılması gerektiğini, derslere gelmeden önce plan yapmanın yararlarını, stadyumda tüm öğrenci gruplarına hitap etmeyi, gerektiğinde sorumluluk almayı vb. bir çok şeyi öğrendim (K-10)……		**BECERİLERİN YETERLİLİĞİ**
Bu dersin öğretmenlik görevine başladığımızda daha tecrübeli olmamıza yardımcı olacağını düşünüyorum (K-1), Staj uygulamasında öğretmenlik mesleğine ve işleyişine dair uygulamalarda bulundum, bu uygulamaların dışarıdan göründüğü gibi olmadığını, uygulama ve gözlemlerde bire bir yaşadım(K-2), Her şeyden önemlisi Beden Eğitimi öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden hiçbir farkı olmadığını, bundan dolayı spor odasına kapanıp dünyaya küsmeninde bir anlam ifade etmediğini öğrendim(K-2), Öğretmen moduna girmek diğer öğretmenler ile etkileşimde bulunmak ve öğretmenliğin okulda gösterilmeyip ancak uygulama ile öğrenilecek, kazanılabilecek bir çok yönünü gördüm(K-4), Okul deneyimi dersi bana verimli plan yapmayı, zamanımı iyi kullanmayı, ses tonumu etkili bir şekilde kullanmayı, öğrencilerle iletişimi mi, ders araç gereçlerini verimli kullanmayı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gibi bir çok alanda kendimi geliştirmeme yardımcı oldu. (K-5), Staj dersi, güçlü ve zayıf yönlerimi belirlemede karşılaştığım zorluklarla ve imkansızlıklarla nasıl başa çıkmam gerektiği konusunda bana fikir verdi. Öğrencileri derse motive etmek, ilgilerini çekmek, güdülemek gerçekten çok zordu (K-6), Öğretmen olduğumuzda nasıl bir ortamla karşılaşacağımızı, hangi zorlukları yenmemiz gerektiğini, görevlerimizin neler olduğunu öğrendim(K-12),…	Tecrübe, beden eğitimi öğretmeni, etkileşim, verimli plan yapma, zaman kullanmak, araç kullanmak, bireysel farklılıkların farkına varmak,	**DERS VE AMAÇ İLE İLGİLİ** ***FARKINDALIK***

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülmektedir (Güçlü, 2003,). Sağlıklı ve etkili iletişim öğretimde en önemli becerilerden birisidir. Öğretimde öğretmeni başarıya götüren yollardan birisi, öğretmenin öğrencilerini ne kadar dinlediği ve kendi duygu ve düşüncelerini onlarla ne kadar paylaştığıdır (Nakamura, 2000,s.165). Bu amaçla beden eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf içi iletişim becerilerine ne oranda sahip oldukları ve öğretmenlik uygulaması dersi ile bu becerilerini ne oranda geliştirdikleri amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri I. ve II. gözlem sonuçlarına göre çok yüksek düzeyde bulunmuştur (I. Gözlem x=103.11 ve II. Gözlem x=108.15). Elde edilen bu bulgular beden eğitimi alanı için sevindiricidir. Öğretmen adaylarının her iki uygulamada da yüksek puanlara sahip olmasının nedenleri arasında, uygulamaya gitmeden önce bölümde almış oldukları bazı formasyon derslerinde (Okul Deneyimi II, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Sınıf Yönetimi vb. gibi) çeşitli mikro öğretim uygulamaları yapmaları, uygulamalarına ilişkin dönütleri hem sözel, hem de görsel (kamera ve video) olarak ilgili öğretim elemanlarından almaları ve kendilerini bu anlamda yetiştirme fırsatlarının olması olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf içi iletişim becerilerini pek çok boyutta geliştirdiği söylenebilir. Bu dersi alan öğretmen adaylarının öntestteki gözlem sonuçları ile sontestteki gözlem sonuçları karşılaştırıldığında (Tablo 2), bir öğretmeni sınıf içinde başarıya götürecek pek çok becerinin kazanılmasına etki ettiği ifade edilebilir. Öğretmen adayları deneyime bağlı olarak sınıf ile daha rahat göz teması sağlayabilmişler, sınıfta espri yapabilmişler ve sınıf atmosferini rahatlatabilmişler, öğrencilere karşı dürüst tavır sergileyip yapıcı eleştiriler yöneltebilmişler, sınıftaki problemlerin farkına varıp bunları çözebilmişler, dönüt-düzeltmeleri daha etkili kullanabilmişler ve farklı yöntemler ile derslerini işleyebilmişlerdir. Sağlıklı bir öğrenme-öğretme ortamı için tüm bu özellikler son derece önemlidir (Kuzu,2003,s.3; Dilekmen, 2001,s.32; Şahin (Yanpar), 1998,s.29). Şahin (1998) sınıfta etkili bir iletişim için gerekli öğretmen özellikleri arasında akademik özellikler boyutunda öğrenme ortamını düzenleme, ders planı hazırlama, süreyi etkili kullanma, yöntem ve teknikleri etkili kullanma, ipucu, dönüt-düzeltme ve pekiştireç sağlama olarak açıklarken; sosyal özellikleri ise öğrenci özelliklerini tanıma, öğrencileri sevme, öğrenciler ile sağlıklı ilişkiler kurma, sorumlulukları denk dağıtma ve sosyal kuralları belirleme ve uygun davranma olarak açıklamıştır. Öğretmen adayları deneyim kazanmaları ve öğretmenlik mesleğini, okulun şartlarını, öğrencileri tanımalarından ve kendilerinden beklenilenleri fark etmelerinden dolayı rahatlamış ve sınıf içinde daha sağlıklı ve etkili iletişim becerileri göstermiş olabilirler. Bu görüş, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanının lider olarak öğrencilerde "güven" duygusu yarattığını, motivasyonu arttırdığını ve dersi sevdirdiğini belirtmeleriyle desteklenmiştir. Bu sonuç ayrıca, öğretmenin eğitimci yeteneğinin yanı sıra, kişiliği ve anlayışı ile de ilgilidir. Katılımcıların ifadelerinde ortaya çıkan "etkili iletişim becerisine sahip staj öğretmeninin" gençlerin tutum ve davranışlarına biçim vermesi, ve onların gelişimine katkıda bulunması açısından önemlidir (Kuzu,2003, s.3).

Öğrenciler uygulama öğretim elemanını çok sevecen, canayakın, motive edici ve yol gösterici olarak algılamışlar (Tablo 3) ve öğretim elemanının anlaşılır, açıklayıcı ve güvenilir olması, öğrencilerde kendilerine karşı güven geliştirmelerini ve onunla kurdukları iletişimi model alarak benzer özellikleri sınıf içine taşımış olabilirler. Aydın(2004)'a göre, başarılı bir iletişimin önkoşulu, öğretmenin öğrencilerine iyi bir model oluşturmasıdır. Eğer kişi, model alınan bireyi kendisi gibi algılıyorsa ve kendine yakın buluyorsa, bu durumda modelden daha çok etkilenmektedir. Bu durum arkadaş-öğretmen tutumunun çoğunlukla etkili olmasının nedenlerinden biridir. Modelin etkinlik düzeyini belirleyen

faktörlerin başında, tutarlılık, süreklilik, içtenlik gibi kişisel özellikler yer almaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından etkilenmelerinin de elde edilen sonuçlar üzerine etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlik uygulaması (staj) dersi öğretmen adaylarının sınıf içi iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçları tartışabilecek beden eğitimi alanında yapılmış yeterince çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın bundan sonraki çalışmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz,K.Ü. "Etkili Öğrenme ve Öğretme", Kanyılmaz Matbaası, 2000, İzmir.

Altıntaş, E. (editör: Leyla Küçükahmet), "Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar", Nobel Yayın Dağıtım, 2003, Ankara.

Aydın, A. "Sınıf Yönetimi", Tekağaç Eylül Yayınevi, 2004, Ankara.

Başar,H. "Sınıf Yönetimi", Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, 2001, Ankara.

Çelik, V. "Sınıf Yönetimi", Nobel Yayın Dağıtım, 2002, Ankara.

Çetinkanat, C. "Öğretmenlerin İletişim Becerileri", 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 23-24 Ekim 1997, Çukurova Üniversitesi, Adana s:17.

Dağlı, A. ve M. Öner. "İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları", Çağdaş Eğitim, s:292, Kasım, 2002, s: 23-30.

Demirtaş, H. "Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları", Öğretmen Dünyası, sayı: 238, 1999, s:32-35.

Dilekmen, M. "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları", Çağdaş Eğitim, sayı:276, Mayıs 2001, s: 31-36.

Güçlü, N. (editör: Leyla Küçükahmet) "Sınıf Yönetimi", Nobel Yayın Dağıtım, 2003, Ankara.

Moore D. Kenneth. (çev. Nizamettin Kaya, editör: Doç. Dr. Ersin Altıntaş) "Öğretim Becerileri"

Nakamura, M.R., "Healthy Classroom Management: Motivation, Communication and Discipline", Wadsworth, 2000, Canada.

Kuzu, T. S. “Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 158, Bahar 2003, s:150-159.

Peker, M.R. “Anaokulu Çocuklarının Belirsizlik İçeren Sözlü İletişim Durumlarında Anlam Çıkarabilme Becerileri”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı: 1, 2001, s: 243-252.

Saban, A. “Öğrenme-Öğretme Süreci”, Nobel Yayınevi, 2002, Ankara.

Şahin (Yanpar), T. “İlköğretim Okullarında Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır?, Çağdaş Eğitim, sayı:239, Ocak 1998, s:28-30.

Özay, E.;E.Kaya ve F. Sezek. “Application of a Questionnaire to Describe Teacher Communication Behaviour and Its Association with Students in Science in Turkey”, Journal of Baltic Science Education, No: 2(6), 2004, s:15-21.

Nakamura, R. M. “Healthy Classroom Management” Wadsworth Comp.,2000, Canada.

Rink, E.J. “Teaching Physical Education for Learning” , Mc Graw Hill Comp., Boston, Massachusatts, 1998, ss: 58.

Zıllıoğlu M. “İletişim Nedir?” Cem/Kültür Yayınları, 1996, İstanbul.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN BESLENME İLE İLGİLİ TUTUMLARI VE BİLGİ DÜZEYLERİ

Erkan Faruk ŞİRİN* **İbrahim BOZKURT****

GİRİŞ

Beslenme eğitiminin; toplum sağlığının korunmasında, sağlıklı yaşamda ve hastalıkların önlenmesinde çok önemli bir rolü vardır (USDA 2001). Beslenme eğitimi ve yüksek kaliteli besin tüketme; beslenme alışkanlıklarını (yeterli ve dengeli besin tüketme alışkanlıklarının geliştirilmesi ve yanlış, olumsuz beslenme uygulamalarının ortadan kaldırılması) düzenleyip sağlık seviyesini yükselterek, kişinin hastalıklara karşı direncini arttırmak için gereklidir (Luepker ve ark, 2001).

* Arş. Gör.; Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
** Öğr. Gör.; Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Okullara; toplumun tüm bireylerine kolay ve etkili bir biçimde ulaşabildikleri için, besin maddelerinin bilinçli ve doğru kullanımının öğretilmesinde önemli görevler düşmektedir.

Türkiye'de beslenme eğitimi örgün ve yaygın eğitim şeklinde verilmektedir. Örgün eğitim ilköğretim okullarının birinci kademesinde, genellikle ilkokul öğretmenleri, ikinci kademesinde ise iş eğitimi ve ev ekonomisi derslerinin içinde yer alan beslenme ile ilgili ünitelerde verilmektedir. Orta öğretim düzeyinde; meslek liselerinde, üniversite düzeyinde ise; aile ekonomisi ve beslenme öğretmenliği programlarında, beslenme ve diyetetik bölümlerinde, beden eğitimi öğretmenliği programlarında verilmektedir. Ayrıca sağlık ve aşçılık meslek yüksekokullarında beslenme ile ilgili dersler okutulmaktadır (Şanlıer ve Şeren 2004).

Amerika'da bulunan, hastalıkları kontrol ve önleme merkezleri insan sağlığının korunması hususunda en etkili stratejilerinden birinin de okul ve sağlık programlarında çocuklara, etkin bir beslenme eğitiminin verilmesi gerektiğini bildirmiştir (CDCP 1996).

Okulların sağlık programları içerisinde yer alan beslenme hizmetleri, sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi açısından önemli bir faktördür (Briggs ve ark 2003). Okulların sağlık programları; Sağlık eğitimi, Sağlığın korunması, Hastalıkların önlenmesi, Sağlıklı bir yaşama ulaşma ve Okullardaki sosyal hizmetlerin birleştirilmiş bir bütünüdür. Bu konudaki bir başka değerlendirmeye (CDCP 1996) göre de; beslenme hizmetleri, okulların sağlık programlarında olması gereken sekiz bileşenden biridir. Diğer bileşenler ise Okul çevresi, Sağlık eğitim müfredatı, Beden eğitimi müfredatı, Sağlık hizmetleri programı, Danışma, Fizyolojik ve Sosyal hizmetler programı, Aile ve Toplumsal bağlılık aktiviteleri ve Personel sağlığı geliştirme programlarından oluşmalıdır.

Beslenme hizmetleri; beden eğitimi, sağlık eğitimi, sağlık hizmetlerinin güçlü bileşenlerinden olan fizyolojik danışma ve sosyal hizmetler programı ile bağlantılı olmalıdır. Diyetisyenlerin araştırmalarına göre, doğru beslenme; öğrenme, tasarlama ve fiziksel gelişime olumlu katkılar sağlamaktadır. Doğru beslenme; beyin fonksiyonlarını ve sinirsel iletim aktivitelerini olumlu yönde etkileyerek, uyarılma ve motivasyon, dikkat (konsantrasyon), beceri, öğrenme yeteneği, sinirsel iletim, refleks, hafıza yeteneğinin olumlu yönde gelişmesini sağlar (Pollitt 1993, Garrison and Somer 1995, Wolfe ve ark 2001).

Fiziksel aktivite ve beslenmenin entegrasyonu sonucunda kritik ve mükemmele yakın bir okul beslenme programının ortaya çıkacağı ve en iyi öğrenmenin iyi bir beslenmeye ilave olarak yapılan egzersiz sonucunda oluştuğu bilinen bir gerçektir.

Beslenme ve beden eğitimi derslerini veren öğretmenlerin ders planlarını yaparken görüş alışverişinde bulunmaları, öğrencilere iyi beslenmenin, fiziksel aktivite yeteneği ve sağlıklı bir hayat tarzı üzerine çok önemli etkilerinin olduğunu anlatmaları gereklidir. Beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler, antrenmana has beslenme programının uygunluğu konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar (TNCS 2000).

Bu çalışma, Milli eğitimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beslenme hakkındaki bilgi düzeylerini ve milli eğitim müfredatı ile hizmet içi eğitim programlarında yer alması hususundaki tutumlarını, belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma grubu; Konya il merkezinde bulunan İlköğretim okulları ve Lise kademelerinde görev yapan 69'u Bayan 148'i Erkek olmak üzere toplam 217 Beden Eğitimi öğretmeninden oluşmuştur.

Veri toplama aracı olarak Al-Rashed (1996) tarafından bildirilen ve güvenirlik katsayısı α=0.63 olan anket kullanılmıştır. Uygulanan bu anket 4 bölümden oluşmuştur. Anket'in 1. bölümünde demografik bilgileri öğrenmeye yönelik sorulara (7 soru); 2. ve 3. bölümünde beslenme bilgisini ölçmeye yönelik sorulara (39 soru) yer verilmiştir. Anketin 2. bölümünde cevapları doğru, yanlış ve bilmiyorum seçeneklerinden oluşan 25 soru, 3. bölüm ise çoktan seçmeli seçeneklerden oluşan 14 soru bulunmaktadır. Anketin 4. bölümü ise beslenme ile ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmuştur.

Deneklere anket uygulaması yüz yüze yapılmış ve anket uygulamasından önce deneklere çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Deneklerin Beslenme bilgilerini ölçmek için kullanılan 2. ve 3. bölümde verilen cevaplarla ilgili bir puanlama yöntemine gidilmiştir. Anketin 2. bölümünde verilen doğru cevaplara 2 puan, yanlış cevaplara 0 puan ve bilmiyorum seçeneğini işaretleyenlere; yanlış bilmeye göre, bilmemeyi daha pozitif kabul ederek 1 puan verilmiştir, 3. bölümde ise çoktan seçmeli seçeneklerden doğru cevabı işaretleyene 2 puan verilmiştir. Böylece Genel beslenme bilgisiyle ilgili bir sonuç elde edilmiştir. Beslenme bilgisi tam olan yani tüm soruları doğru cevaplayan 76 puan alacak şekilde puanlama yapılmıştır. Deneklerin başarı puanları buna göre hesaplanmıştır.

Anket sorularına verilen cevaplar SPSS 12.0 (2003) paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Beslenme ile ilgili bilgilerin ölçüsü olarak kabul edilen başarı puanlarının demografik değerler ve beslenme eğitimi ile ilgili tutumlar ile karşılaştırılmasında Anova ve t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Ankete Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikleri

		F	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	148	68.2	217
	Bayan	69	31.8	%100
Yaş	20-25	49	22.6	217
	26-30	81	37.3	%100
	31-35	45	20.7	
	35 üzeri	42	19.4	
Medeni Durum	Evli	137	63.1	217
	Bekar	80	36.9	%100
Çalışma yılı	1-3 yıl	55	25.3	217
	3-6 yıl	49	22.6	%100
	6-9 yıl	63	29.0	
	9-12 yıl	16	7.4	
	12 üzeri	34	15.7	
Görev yapılan okul	İlköğretim	113	52.1	217
	Lise	104	47.9	%100
Son mezuniyet durumu	Lisans	189	87.1	217

	Yükseklisans	28	12.9	%100
Mezun olunan bölüm	Spor Akademileri	18	8.3	217
	BESYO	136	62.7	%100
	Eğitim Fakülteleri BES Böl.	63	29.0	

Araştırma kapsamına alınan Beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ankete katılan öğretmenlerinin demografik verileriyle Genel Beslenme bilgileri ile ilgili başarı puanlarının karşılaştırılması

	Demografik veri	Genel beslenme bilgisi puanları			
		N	ortalama	SD	Önem
Cinsiyet	Erkek	148	46.01 ±	7.33	P=0,000
	Bayan	69	51.13 ±	6.63	
Yaş	20-25	49	46.57 ±	5.32	P=0.256
	26-30	81	48.24 ±	8.35	
	31-35	45	46.44 ±	7.18	
	35 üzeri	42	49.00 ±	8.09	
Medeni Durum	Evli	137	47.24 ±	7.42	P=0.305
	Bekar	80	48.32 ±	7.60	
Çalışma Yılı	1-3 yıl	55	46.65 ±	6.68	P=0.475
	3-6 yıl	49	48.30 ±	6.83	
	6-9 yıl	63	47.57 ±	7.76	
	9-12 yıl	16	46.00 ±	7.65	
	12 üzeri	34	49.17 ±	8.98	
Görev yapılan okul	İlköğretim	113	47.36 ±	7.00	P=0.571
	Lise	104	47.94 ±	8.01	
Lisans Üstü Eğitim	Lisans	189	47.92 ±	7.54	P=0.145
	Yükseklisans	28	45.71 ±	6.97	
Mezun olunan bölüm	Spor Akademileri	18	47.66 ±	5.08	P=0.915
	BESYO	136	47.48 ±	7.17	
	Eğitim F. BES Böl.	63	47.96 ±	8.72	

Beden eğitimi öğretmenlerinin demografik verileriyle Genel beslenme bilgileri ile ilgili başarı puanlarının karşılaştırılması incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlılık Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. Ankete katılan öğretmenlerinin Beslenme Eğitimine Karşı Tutumları

	Kesinlikle Katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)	Kesinlikle Katılıyorum n (%)	GENEL
Liselerde veya üniversitelerde beslenme dersi gereklidir	178 (82.0)	35 (16.1)	2 (0.9)	2 (0.9)	217 (100)
M.E.B. Beden eğitimi öğretmenlerine beslenme konusunda özel hizmet eğitimi vermelidir	132 (60.8)	73 (33.6)	1 (0.5)	11 (5.1)	217 (100)
Okullarda Beslenme Eğitimi dersi verilmesi veya müfredatta yer alması önemlidir	153 (70.5)	51 (23.5)	11 (5.1)	2 (0.9)	217 (100)

Tablo 3'de görüleceği gibi; öğretmenlerinin Beslenme eğitimine karşı tutumlarını belirlenmiştir.

Tablo 4.Ankete katılan öğretmenlerinin Beslenme ile ilgili aldıkları eğitimin düzeyi

	Hiç n (%)	1 n (%)	2 n (%)	3 ve fazlası n (%)	GENEL
Lise ve üniversitede okurken beslenme ile ilgili kaç ders aldınız	37 (17.1)	95 (43.8)	51 (23.5)	34 (15.7)	217 (100)
Beslenme ile ilgili özel eğitim programına kaç kez katıldınız	132 (60.8)	50 (23.0)	29 (13.4)	6 (2.8)	217 (100)

Ankete katılan öğretmenlerinin Beslenme ile ilgili aldıkları eğitimin düzeyi Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 5. incelendiğinde, Ankete katılan öğretmenlerinin Genel Beslenme bilgileri ile ilgili başarı puanlarının, Beslenme Eğitimine Karşı Tutumları ve Beslenme ile ilgili aldıkları eğitimin düzeyi ile karşılaştırılması incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlılık verilmiştir.

Tablo 5. Ankete katılan öğretmenlerinin Genel Beslenme bilgileri ile ilgili başarı puanlarının, Beslenme Eğitimine Karşı Tutumları ve Beslenme ile ilgili aldıkları eğitimin düzeyi ile karşılaştırılması

	Tutum	N	%		SD	Önem
Liselerde veya üniversitelerde beslenme dersi gereklidir	Kesinlikle Katılıyorum	178	48.45	±	7.82	
	Katılıyorum	35	44.02	±	4.27	P=0.007
	Katılmıyorum	2	42.00	±	0.00	
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	44.00	±	0.00	
M.E.B. Beden eğitimi öğretmenlerine beslenme konusunda özel hizmet eğitimi vermelidir	Kesinlikle Katılıyorum	132	48.71	±	7.09	
	Katılıyorum	73	46.72	±	8.00	P=0.005
	Katılmıyorum	1	46.00	±	0.00	
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	40.90	±	4.50	
Okullarda Beslenme Eğitimi dersi verilmesi veya müfredatta yer alması önemlidir	Kesinlikle Katılıyorum	153	49.13	±	7.24	P=0.000
	Katılıyorum	51	44.39	±	7.54	
	Katılmıyorum	11	42.63	±	3.47	
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	44.00	±	0.00	
Lise ve üniversitede okurken beslenme ile ilgili kaç ders aldınız	Hiç	37	46.29	±	7.46[b]	P=0.012
	1	95	46.29	±	8.24[b]	
	2	51	49.62	±	6.69[a]	
	3 ve fazlası	34	49.88	±	5.17[a]	
Beslenme ile ilgili özel eğitim programına kaç kez katıldınız	Hiç	132	48.58	±	8.18	P=0.051
	1	50	45.54	±	7.11	
	2	29	47.79	±	3.68	
	3 ve fazlası	6	43.66	±	3.61	

TARTIŞMA ve SONUÇ

Beden eğitimi öğretmenlerinin Genel Beslenme bilgileri ile ilgili başarı puanları üzerine; yaş, medeni durum, çalışma yılı, görev yapılan okul, lisansüstü eğitim yapma ve mezun olunan bölüm'ün her

hangi bir etkisinin olmadığı, buna karşın bayanların başarı puanının erkelerden önemli düzeyde ($p<0.001$) yüksek olduğu ortaya konmuştur (Tablo 2). Al-Rashed (1996) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Çalışma Yılı, Görev yapılan okul, Mezun olunan bölüm'ün genel beslenme bilgisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Demirel (1997) tarafından yapılan bir araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bayanlara anket uygulanmış ve bayanların %51.9'u yiyecek hazırlama ile ilgili bilgileri annelerinden; %14.6'sı yazılı basından, % 21.1'i okullardan öğrendikleri saptanmıştır. Demirel (1997)'in yaptığı bu araştırma sonuçlarına göre bayanların beslenme ile ilgili bilgilerinin önemli bir kısmını aile içinden aldığını göstermektedir. Yaptığımız bu çalışmada bayan beden eğitimi öğretmenlerinin beslenme bilgisini erkek öğretmenlerden daha yüksek olması lisans eğitimlerine ilave olarak aile ortamından aldıkları bilgilere de bağlı olduğu söylenebilir. Üzüm ve ark (2004) ile Saraçoğlu (1992) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar bulunmuştur.

Tablo 3'den de görülebileceği gibi; öğretmenlerin; büyük çoğunluğunun beslenme eğitimine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin aldıkları beslenme eğitimi düzeyleri incelendiğinde; 37'sinin eğitimleri süresince beslenme ile ilgili ders almadıkları, 95'nin 1; 51'nin 2 ve 34'ünün 3 ve daha fazla sayıda beslenme ile ilgili ders aldıkları belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%60.8); beslenme ile ilgili özel eğitim programlarına katılmadıklarını, diğerleri de en az 1 programa katıldıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 5. incelendiğinde; beslenme eğitimine karşı tutumları olumlu olan öğretmenlerin; beslenme ile ilgili başarı puanlarının olumsuz tutumu olan öğretmenlerin puanlarından önemli düzeyde ($p<0.05$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Beslenme ile ilgili aldıkları eğitimi düzeyi verileri incelendiğinde; beslenme ile ilgili özel bir eğitim programına katılmış olmanın başarı puanı üzerine önemli bir etkisi bulunmazken; lise ve üniversitede okurken beslenme ile ilgili alınan ders sayısı 2 ve üzerinde ders alınması başarı puanını yükseltmiştir ($p>0.05$). Bu sonuç meslek içi eğitim seminerlerinin amacına uygun olarak düzenlenmemiş olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin istenilen düzeyde beslenme bilgisine sahip oldukları bulunmuştur. Bu konu ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Egesoy ve ark (2004), Corley ve ark (1990), Bedgood ve Tuck (1983)) spor eğitmenlerinin büyük çoğunluğunun sporcu beslenmesi ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonucunu bulmuşlardır. Bu araştırmaların sonuçları yapılan bu çalışmada beden eğitimi öğretmenleri için bulunan değerleri desteklemektedir.

ÖNERİLER

- Beden eğitimi öğretmenleri beslenme konusunda bilgilerini arttırmalıdır.
- Okullarda eğitim gören çocukların beslenme problemlerindeki, iyileştirme ve geliştirmenin daha kısa süre içerisinde verimli olması ve uygulanabilirliği için mevcut programlar yeniden gözden geçirilmelidir.
- Milli eğitim bakanlığı ve yüksek öğretim kurumları beslenme programlarını bütün öğretmen yetiştiren bölümlerin hazırlık programlarına eklemelidirler.

- Görev yapmakta olan öğretmenlerin araştırma sonunda aldıkları beslenme bilgisi skorlarının beklenilen seviyede olmasına rağmen, araştırmada çıkan sonuçlarda da belirttikleri gibi bu konuda periyodik olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılmalıdırlar.
- Milli eğitim bakanlığı tarafından yapılacak hizmet içi eğitim kurslarının daha ciddi, amacına uygun ve üniversitelerle işbirliği yapılarak konunun uzmanlarına verilmesi sağlanmalıdır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumları beslenme eğitimi ile ilgili dersleri yeniden gözden geçirmeli ve müfredatı yenilemelidir.

KAYNAKLAR

Al-Rashed JF (1996) Nutrition and First Aid/Safety Knowledge of Physical Education Teachers, The graduate school college of health and human development Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University.

Bedgood B and Tuck M (1983) Nutrition knowledge of high school athletic coaches in Texas, Journal of the American Dietetic Association, 83, 672-677.

Şanlıer N ve Şeren S (2004) Halk eğitim merkezlerine devam eden kadınlara verilen beslenme eğitiminin kadınların beslenme bilgi düzeylerine etkisi, Milli Eğitim, 162,188-202.

US Dept of Agriculture (USDA) (2001) Changing the Scene: Improving the School Nutrition Environment. A Guide to Local Action. Washington, DC: US Dept of Agriculture: October

Luepker RV, Perry CL, McKinlay SM, Nader PR, Parcel GS, Stone EJ, Webber LS, Elder PP, Feldman HA, Johnson CC, Kelder SH, Wu M, (2001), Colaborative group outcome of a field trial to improve children's dietary patterns and physical activity: The Children and Adolesent Trial for Cardiovascular Health. JAMA.

Centers of Disease Control and Prevention (CDCP) (1996) Guidelines for School Health Programs to Promote Lifelong Healthy Eating. US Dept of Health and Human Servises. MMWR.; 45:9

Corley G, Litchford M and Bazzarre T (1990) Nutrition knowledge and dietary practies of college coaches, Journal of the American Dietetic Association, 90,705-709.

Briggs M, Safaii S ve Beall DL (2003) Position of the American Dietetic Association, Society for Nutrition Education, and American School Food Service Association-Nutrition services: An essential component of comprehensive school health programs, American Dietetic Association, Journal of the American Dietetic Association, 103,4.

Demirel N (1997). Antalya ili Merkez ilçede Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Kadınların Yiyecek Hazırlama Pisirme ve Saklamaları Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Pollitt E (1993) Iron deficiency and cognitive function. Annual Review of Nutrition, 13,512-537.

Garrison R and Somer E (1995) The nutrition desk reference. New Canan, CT: Keats Publishing.

Wolfe P, Burkman AM and Streng K (2001) The Since of Nutrition, Teaching Elementary Physical Education, 19,16-24

Team Nutrition. Changing the Scene (TNCS) (**2000**) Improving the School Nutrition Environment: A Guide to Local Action. Alexandria, VA: US Dept of Agriculture;

SPSS for Windows (2003), release 12.0.0, standart version, copyright@SPSS Inc.

Üzüm H, Yalçın HB, Biçer B, Yüktaşır B, ve Yıldırım Y (2004) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Karşı Tutumları, The 10th ICHPER. Sd Europe Congress & The TSSA 8th International Sports Science Congress, Antalya, 17-24 Kasım 2004.

Saraçaloğlu, AS (1992) Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları. Spor Bilimleri Dergisi,3, 10-26.

Egesoy H, Şaşmaz Ç, Ünal H (2004) Denizli İlindeki Futbol Antrenörlerinin Sporcu Beslenmesi Konusunda Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, The 10th ICHPER. Sd Europe Congress & The TSSA 8th International Sports Science Congress, Antalya, 17-24 Kasım 2004.

. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Ramiz ARABACI * **Cemali ÇANKAYA***

ÖZET

Çalışmamızın amacı, Bursa'da görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite (FA) düzeylerini belirlemek. Bursa Merkez ve diğer ilçelerde görev yapan 250 Beden eğitimi öğretmenine (BEÖ) Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ) uygulandı. Anket son 7 günde en az 10 dk yapılan FA ile ilgili sorular içermektedir. FA düzeyi; İnaktif (FA1), Minimum Aktif (FA2) ve HEPA aktif (FA3) olmak üzere toplam 3 kategoride MET yöntemiyle belirlendi. BEÖ'nin yaş, cinsiyet, okul türü, VKİ, medeni durum, çocuk sayısı, saç rengi, ten, dominant taraf, alkol ve sigara içme durumlarına göre FA düzeyleri belirlendi. Elde edilen bulgularının değerlendirilmesinde frekans değerleri, çapraz tablo ve Ki-kare testi kullanılmıştır

Çalışmamıza katılan bayan ve erkek BEÖ'nin sırasıyla ortalama yaş 33,4 yıl ve 39,9 yıl, VKİ 21,1 kg/m² ve 25,3 kg/m²' dir. BEÖ ortalama olarak 1380 dk/hf , cinsiyetlere göre ise erkekler 1607 dk/hf, bayanlar 999 dk/hf FA' de bulunduğunu, ayrıca BEÖ %20,8'i, cinsiyetlere göre ise erkeklerin %21,2'si, bayanların %20,0'si fiziksel aktivitede bulunmadıklarını tespit ettik.

BEÖ'nin %41,6 sı FA1, %41,6'sı FA2 ve %16,8'i ise FA3 kategorisinde yer aldığını görmekteyiz ($p<0.05$). VKİ göre Zayıf, Hafif Şişman ve Hafif Şişman olan BEÖ en fazla FA1 grubunda (sırasyıla %100, %46,4, %66,7), Normal olan BEÖ ise en fazla (%44,7) FA2 kategorisinde yer almaktadırlar ($p<0.05$). Cinsiyetlere göre baktığımızda, bayanlar en fazla (%55) FA1 kategorisinde, erkekler ise en fazla (%44,7) FA2 grubunda yer aldığını görmekteyiz ($p<0.05$). Sigara içen BEÖ en fazla (%50,4) FA1 grubunda, sigara içmeyen BEÖ en fazla (%45,3) FA2, kategorisinde yer aldığını, tespit ettik ($p <0.05$)

Sonuç olarak; Bursa'da görev yapan BEÖ Ruhsal ve Fiziksel olarak kendilerini FA için hazır hissetmelerine rağmen Minimum Aktif kategorisinde olduklarını, ve dörtte biri hiç FA bulunmadığını, erkeklerin fiziksel aktiviteleri bayanlara göre daha fazla olduğunu, BEÖ oturarak veya yatarak ortalama olarak günde 2 saat süre geçirdiklerini söyleyebiliriz

Anahtar Sözcükler: Fiziksel, aktivite, öğretmen.

***: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü**

Giriş

Fiziksel aktivite (FA), zinde ve neşeli günlük yaşam, vücudu hastalıklara karşı korumak, alınan fazla enerjinin doğal bir şekilde harcanıp şişmanlığın önlenmesi, yaşlanma ve yaşlanmanın getirdiği organik gerilemenin yavaşlatılması, solunum ve dolaşım sistemlerinin üstün kapasiteye ulaşması ve bu kapasitenin korunması, sinirsel gerginliklerin azaltılması ve koroner damar hastalıklarının getirdikleri ölüm olaylarını önleyici ve koruyucu etkinin arttırılması, kasa bağlı eklem dokularının sağlık ve işlerliğinin korunması, sosyal kaynaşmanın sağlanıp yalnızlıktan kurtulmak ve duruş bozukluklarının önlenmesi etkili olmaktadır.

Fiziksel aktivite (FA) hayatımızın tüm dönemlerinde psikolojik ve fiziksel sağlığı etkilemektedir (1). Teknolojinin sürekli ve sinsi gelişmesi çevrede daha az fiziksel aktiviteyi gerektirmektedir. 1970'lerde bilgisayar oyunlarının gelişmesiyle çocuk, genç ve yetişkinler için rekreasyon aktivitelerde yeni çağa girilmiştir (2)

Fiziksel aktivitenin fonksiyonel fayda sağlayabilmesi için dayanıklılık, kuvvet, denge ve esneklik içeren çok boyutlu egzersizlerden oluşması gerekir ve riski azaltmak için başlangıçta çok düşük yoğunluktan orta derece yoğunlukta yapılan fiziksel aktivitelere kadar gidilebilir. Ayrıca, aerobik yoğunlukta yapılan aktiviteler motivasyonu arttırmada önemlidir (3)

Kanada'da 1998 yılında yetişkinler için FA programları geliştirildi. Bu programlarda, yetişkinlere kişisel sağlıklarını en iyi fayda sağladığından orta yoğunluktaki

düzenli fiziksel aktiviteler önermektedir (4). Ayrıca Kanada Sağlık Sistemi' ne göre yetişkinlerin fiziksel aktivitelerini arttırarak, sağlık için daha az harcama yapılmaktadır (5)

Rosenberger ve ark (6), ABD' de fiziksel inaktivite ve obezite epidemic boyutlara ulaştığını ifade etmektedirler. Araştırmacılar fiziksel inaktivite ile obezite ve sağlık harcamaları arasında doğru orantılı ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ifade etmişlerdir.

Kull, M (7) 18-45 yaşları arasında olan bayanların boş zamanlarında yapılan fiziksel aktivite ile sağlık durumu, mental sağlık ve depresyonla ilişkisini araştırmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, fiziksel aktif olan bayanlar daha iyi mental sağlığa, daha az depresyon ve daha iyi genel sağlık durumuna sahip olduklarını göstermektedirler. Araştırmacı, haftada 1-2 kez bile fiziksel aktivite de bulunan bayanların mental sağlığı pozitif yönde değiştiğini belirtmektedirler.

Carnegie, M.A. ve ark. (8) Yeni Kuzey Galler yetişkinler üzerinde yapmış oldukları çalışmada, fiziksel aktivitenin ve joggingin sağlığa faydası olduğunu belirtmektedirler.

Larsson, I (9), bayan ve erkeklerin (133 erkek ve 139 bayan) 3 günlük fiziksel aktivite düzeylerini incelemiştir. Araştırmacı, erkekler bayanlara göre daha fazla oturarak, oysa bayanlar yürüyüş ve hafif yoğunluktaki egzersizlerle erkeklere göre daha fazla zaman geçirdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada, hem bayan hem de erkekler obezitenin artmasıyla fiziksel aktivitelerde bir azalma olduğunu belirtmektedir.

Bu güne kadar yapılan çalışmalar gösteriyor ki yüksek seviyede fiziksel aktivitede bulunan yetişkinlerde, birkaç kronik hastalık ve ölüm riski azalmıştır. Bunlar hipertansyon (10, 11), kalp krizi (12), diabet (13), kolon ve üreme organları kanseri (14), obezite ve kronik sırt ağrıları (15, 16)

Günümüzde bir çok ülkede morbidity ve ölüm risk profili hızla değişmektedir. Enfeksiyon hastalıkları azalmasına karşı yaşam biçimi ile ilgili hastalıklar artmaktadır (17). Kronik hastalıklar ile ilgili risk faktörleri bir çok bilimsel çalışmada araştırılmış ve fiziksel aktivitenin önleyici rolü olduğu kanıtlanmıştır (18, 19, 20, 21). Örneğin, Ulaşım biçiminde yapılan çok küçük değişiklikler bile obezite karşısında çok büyük faydalar sağlamaktadır (22). Fiziksel aktivite önleyici rolü yanında çeşitli hastalıklarının tedavisinde de önerilmektedir (23, 24).

Fiziksel aktivite seviyesini ölçmek halk sağlığı için önemlidir. Fakat bu parametre ile ilgili literatürde 30 dan fazla yöntem bulunması sonuçları karşılaştırmada bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır (25). Fizibilite ve fiyat masrafları nedeniyle bir çok araştırmacı anket kullanmayı tercih etmekte ve bu amaçla bir çok anket kullanılmaktadır

(26). Uluslar arası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ; www.ipaq.ki.SE) bu anketlerden birisidir.

Çalışmamızın amacı, Bursa'da görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin IPAQ anketiyle belirlemek

YÖNTEM

Bursa Merkez ve diğer ilçelerde görev yapan toplam 650 Beden eğitimi öğretmeninden 250'ine 01-25 Nisan 2005 tarihleri arasında Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ) uygulandı.

IPAQ' ın gelişim süreci

Dr. Micheal Booth (Sidney – Avustralya) 1996 yılında, toplumun sağlık ve fiziksel aktivite düzeylerini ve bunların arasındaki ilişkisini incelemek için güvenilir ve geçerli bir anket tasarlamıştır. Bir yıl sonra Uluslararası Fiziksel Aktivite Değerlendirme Grubu bu ankete dayanarak IPAQ'ı geliştirmişlerdir. IPAQ, yetişkinlerin fiziksel aktivite ve sedanter hayat biçimlerini tespit etmek için kısa ve uzun form şeklinde tasarlanmıştır.

1998-1999, 6 kıtada bulunan toplam 12 ülke ve 14 araştırma merkezinde IPAQ test – retest yöntemiyle güvenirlilik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde IPAQ fiziksel aktiviteyi belirlemek için güvenilir ve geçerli bir yöntem olduğu açıklanmıştır (27).

Araştırmamızda IPAQ – kısa formunu uyguladık. Anket 4 ayrı bölüm ve toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Anket, 18-69 yaşları arasındaki yetişkinlere uygulanması tavsiye edilmektedir. Anket son 7 günde en az 10 dk yapılan FA ile ilgili sorular içermektedir. Ankette son haftada kaç gün ve her bir gün için ne kadar süre ile a) Ağır fiziksel aktiviteler (AFA), b) Orta yoğunlukta fiziksel aktiviteler (OFA), c) Yürüyüş yapıldığını belirlenmektedir (Y). Son soruda ise günlük olarak hareket etmeden (oturarak, yatarak vs) harcanan zaman belirlenmektedir. Fiziksel aktivite düzeyini belirlemek için MET yöntemiyle yapılmaktadır. 1 MET=3,5 ml/kg/dk. İstirahat halinde iken her kişi bir kg başına bir dakikada 3,5 ml oksijen tüketmektedir. IPAQ'ta, AFA = 8.0 MET, OFA = 4.0 MET, Y=3.3 MET olarak harcandığını kabul edilmektedir. Her bir kişinin haftada kaç gün ve nekadar süre ile AFA, OFA ve Y yaptığını tespit ederek bu üç farklı fiziksel aktiviteden harcanan toplam MET miktarı hesaplanmaktadır. Örnek Tablo 1'de verilmektedir

Tablo 1: MET Yöntemiyle FA düzeylerinin belirlenmesi (örnek)

Fiziksel Aktivite Tipi	**MET**	**1 günde/dk**	**hf/gün**	**Toplam**
Yürüme	3,3	30	5	495 MET-min/hf
OFA	4,0	40	4	640 MET-min/hf

AFA	8,0	30	3	720 MET-min/hf
Toplam				**1855 MET-min/hf**

Fiziksel Aktivite düzeyi 3 kategoride belirlenmektedir.
I kategori: İnaktif olanlar : <600 MET-min/hf
II kategori: Minimum Aktif olanlar : >600 – 3000 MET-min/hf
III kategori:HEPA aktif olanlar :<3000 MET-min/hf

İstatistiksel Yöntem: Elde edilen bulgularının değerlendirilmesinde frekans değerleri, çapraz tablo ve Ki-kare testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo2: BEÖ'nin Yaş, Boy, Ağırlık, VKİ, OBGGS ve Aylık Gelirlerinin Ortalama, Min, Max ve SS Değerleri.

Cinsiyet	Değişken	YAŞ (yıl)	BOY (cm)	Ağırlık (kg)	VKİ (kg/m²)	OBGGS (dk)	GELİR (YTL)
Bayan N=80 %32	x	33,40	167,9	59,5	21,1	132,3	1372,0
	Min.	25	157,0	50	17,9	,00	740
	Max.	55	175,0	74	25	480	4000
	SS	7,08	4,7	6,7	2,0	160,2	750
Erkek N=170 %68	x	39,9	175,9	78,2	25,3	135,7	1422,4
	Min.	25	160,0	60	20,5	,00	600,00
	Max.	68	190,0	100	31,6	420	3000
	SS	9,4	6,7	10,2	2,9	126,9	494,7
Toplam N=250 %100	x	37,8	173,3	72,2	23,9	134,6	1406,2
	Min.	25	157,0	50	17,9	,00	600
	Max.	68	190,0	100	31,6	480,	4000
	SS	9,3	7,2	12,7	3,3	138,3	587,5

VKİ: Vücut kitle indeksi
OBGSG: Oturarak bir günde geçirdiği süre
GELİR: Aile Aylık Gelir miktarı
X: Aritmetik ortalama
Min: En düşük değer
Max: En yüksek değer

Tablo 2' e göre sırasıyla bayan ve erkek BEÖ'nin ortalama Yaş 33,4 yıl ve 39,9 yıl, VKİ 21,1 kg/m², 25,3 kg/m², OBGGS 132,3 dk ve 135,7 dk, Aylık Gelir miktarları 1372 YTL ve 1406 YTL olduğunu söylenebilir.

Tablo 3: BEÖ'nin FA'ye Ruhsal veya Fiziksel Olarak Hazır Olma Durumları

			CINSiİYET bayan	erkek	toplam
FIZUYGUN	evet	N	76	150	226
		%	95,0%	88,2%	90,4%
	hayır	N	4	20	24
		%	5,0%	11,8%	9,6%
RUHUYGUN	evet	N	68	158	226
		%	85,0%	92,9%	90,4%
	hayır	N	12	12	24
		%	15,0%	7,1%	9,6%

FIZUYGUN : FA'ye fiziksel olarak hazır
RUHUYGUN : FA'ye ruhsal olarak hazır

Tablo3'e bakıldığında BEÖ'nin %90'4'ü Fiziksel ve Ruhsal olarak hazır olduğunu, cinsiyetlere göre ise bayan BEÖ %95'i Fiziksel ve %85'i Ruhsal olarak, Erkek BEÖ %88,2'si Fiziksel, %92,9'u ruhsal olarak hazır olduğunu görülmektedir.

Tablo 4: BEÖ'nin Alkol ve Sigara İçme Alışkanlıkları

			CINSİYET bayan	erkek	toplam
ALKOL	evet	N	8	24	32
		%	10,0%	14,1%	12,8%
	hayır	N	60	96	156
		%	75,0%	56,5%	62,4%
	bazen	N	12	50	62
		%	15,0%	29,4%	24,8%
SIGARA	evet	N	52	45	97
		%	65,0%	26,5%	38,8%
	hayır	N	28	121	149
		%	35,0%	71,2%	59,6%
	bazen	N	4	4	8
		%	2,4%	1,6%	4,0%

Tablo 4'e bakıldığında BEÖ %12,8'i alkol ve %38'8'i sigara, cinsiyetler göre ise bayanların %10'u alkol ve %65' i sigara, erkeklerin %14,1'i alkol ve %26,5 sigara içtiğini görülmektedir.

Tablo 5: BEÖ Fiziksel Rahatsızlıkları ve Mevsimlere Göre FA Yapma Tercihleri.

	CINSİYET bayan	erkek	toplam

MEVSIM	kış	N	0	8	8
		%	0%	4,7%	3,2%
	ilkbahar	N	20	20	40
		%	25,0%	11,8%	16,0%
	yaz	N	24	28	52
		%	30,0%	16,5%	20,8%
	sonbahar	N	0	8	8
		%	0%	4,7%	3,2
	her mevsim	N	36	106	142
		%	45,0%	62,4%	56,8%
RAHATSıZ	yüksek tansyon	N	0	5	5
		%	0%	2,9%	2,0%
	kalp rahatsızlığı	N	4	0	4
		%	5,0%	0%	1,6%
	yok	N	76	165	241
		%	95,0%	97,1%	96,4%

Tablo 5'e göre BEÖ'nin %56,8'i her mevsimde, %20,8'i yaz, %16'sı ilkbaharda, %3,2'si sonbahar ve kış mevsimlerinde egzersiz yapmayı tercih ettiğini görmekteyiz. BEÖ'nin %96,4' ü spor yapmayı engelleyen herhangi bir rahatsızlığı olmadığını, %2'si yüksek tansyon ve %1,6'sı kalp rahatsızlıkları olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo6: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Belirlenmesi.

Parametreler	**Toplam**	**Erkek**	**Bayan**
N	250	170	80
%	100	68	32
Ortalama FA süresi (dk/hf)	1380,16	1607	898
SS (dk/hf)	1677,4	1875,4	999
Skewness	2,2	2	1,6
0 dk/hf FA %	20,8%	21,2%	20,0%
Minimum (dk/hf)	0	0	0
Maximum (dk/hf)	9360	9360	3600

Tablo 6'ya bakıldığında BEÖ ortalama olarak 1380 dk/hf , cinsiyetlere göre ise erkekler 1607 dk/hf, bayanlar 999 dk/hf FA' de bulunduğunu görmekteyiz. Ayrıca BEÖ %20,8'i, cinsiyetlere göre ise erkeklerin %21,2'si, bayanların %20,0'si fiziksel aktivitede bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7: BEÖ bazi demografik ve sosyo-ekonimik durumlarına göre FA durumları.

Değişken	**N**	**%**	**FA 1 %**	**FA2 %**	**FA3%**	**Ki-kare**
Toplam	**250**	**100**	**41,6**	**41,6**	**16,8**	**p<0.05**
Yaş (yıl)						
20-29	52	20,8	61,5	30,8	7,7	
30-39	109	43,6	40,4	51,4	8,3	p<0.05
40-49	57	22,8	42,1	42,1	15,8	
50 ve üstü	32	12,8	12,5	25,0	62,5	
Okul Türü						
İlköğretim	81	32,4	34,6	44,4	21,0	
Lise	169	67,6	45,0	40,2	14,8	p>0.05
VKİ						

Zayıf	8	3,2	100	0	0	
Normal	161	64,4	34,8	44,7	20,5	
Hafif Şişman	69	27,6	46,4	40,6	13,0	p<0.05
Şişman	12	4,8	66,7	33,3	0	
Aşırı Şişman	0	0	0	0	0	
Cinsiyet						
Bayan	80	32	55,0	35,0	10,0	p<0.05
Erkek	170	68	35,3	44,7	20,0	
Medeni Durum						
Evli	202	80,8	39,6	41,6	18,8	p<0.05
Bekar	36	14,4	66,7	22,2	11,1	
Boşanmış	12	4,8	0	100,0	0	
Çocuk Sayısı						
0	52	20,8	61,5	30,8	7,7	p<0.05
1	89	35,6	36,0	44,9	19,1	
2	89	35,6	40,4	40,4	19,1	
3 ve üstü	20	8,0	20	60,0	20,0	

FA1: Fiziksel olarak inaktif
FA2: Fiziksel olarak minimum aktif
FA3: Fiziksel olarak Hepa aktif olanlar

Tablo 7'ye bakıldığında BEÖ'nin %41,6 sı FA1, %41,6'sı FA2 ve %16,8'i ise FA3 kategorisinde yer aldığını görmekteyiz (p<0.05). Yaşa göre en fazla FA şöyledir; 20-29 yaş %61,5' i FA1, 30-39 yaş %51,4'ü FA2, 40-49 yaş %42,1'i FA1 ve FA2, 50 yaş ve üstü %62,5'i FA3 kategorisinde bulunuyorlar (p<0,05). İlköğretimde görev yapan BEÖ'i en fazla %44,4'ile FA2, Lisede görev yapan BEÖ ise en fazla %45 ile FA1 grubunda yer alanlar olduğunu görmekteyiz (p>.05). VKİ göre Zayıf, Hafif Şişman ve Hafif Şişman olan BEÖ en fazla FA1 grubunda (sırasıyla %100, %46,4, %66,7), Normal olan BEÖ ise en en fazla (%44,7) FA2 kategorisinde yer almaktadırlar (p<0.05). Cinsiyetlere göre baktığımızda, bayanlar en fazla (%55) FA1 kategorisinde, erkekler ise en fazla (%44,7) FA2 grubunda yer aldığını görmekteyiz (p<0.05). Evli ve Boşanmış olan BEÖ en fazla (sırasıyla %41,6, %100) FA2 kategorisinde, Bekar BEÖ en fazla (%66,7) FA1 grubunda olduğunu görmekteyiz

Tablo 8: BEÖ saç, ten, göz rengi, alkol ile sigara içme durumlarına göre FA durumları.

Değişken	N	%	FA 1 %	FA2 %	FA3%	Ki-kare
Saç						
Sarı	36	14,4	44,4	33,3	22,2	p<0.05
Siyah	98	39,2	49,0	32,7	18,4	
Kahverengi	48	19,2	50,0	33,3	16,7	
Kumral	68	27,2	23,5	64,7	11,8	
Ten						
Açık	156	62,4	33,3	46,2	20,5	p<0.05
Koyu	94	37,6	55,3	34,0	10,6	
Göz rengi						
Mavi	12	4,8	0	66,7	33,3	p<0.05

Yeşil	16	6,4	52,0	0	48,0	
Ela	76	30,4	26,3	57,9	15,8	
Siyah	32	12,8	75,0	12,5	12,5	
Kahverengi	114	45,6	45,6	42,1	12,3	
Alkol						
Evet	32	12,8	62,5	12,5	25,0	p<0.05
Hayır	156	62,4	35,9	43,6	20,5	
Bazen	62	24,8	45,2	51,6	3,2	
Sigara						
Evet	97	38,8	50,4	40,4	9,3	p<0.05
Hayır	149	59,6	35,3	45,3	19,5	
Bazen	4	1,6	0	0	100	
Dominant Taraf						
Sol	20	8,0	80,0	0	20,0	p<0.05
Sağ	230	92,0	38,3	45,2	16,5	

FA1: Fiziksel olarak inaktif
FA2: Fiziksel olarak minimum aktif
FA3: Fiziksel olarak Hepa aktif olanlar

Tablo 8'e bakıldığında, saç rengine göre sarı, siyah ve kahverenginde olan BEÖ en fazla (sırasyıla %44,4, %49, %50) FA1 kategorisinde, Kumral olan BEÖ en fazla (%64,7) FA2 grubunda yer aldığını; Ten rengine göre, açık tenli olanlar en fazla (46,2) FA2 grubunda koyu tenli olanlar en fazla (%55,3) FA1 grubunda yer aldığını; göz rengine göre yeşil, siyah ve kahverengi olanlar en fazla (sırasıyla %52,0, %75, %45,6) FA1 kategorisinde, Mavi ve Ela renginde olanlar en fazla (sırasıyla %66,7, %57,9) FA2 kategorisinde yer aldığını; Alkol kullanan BEÖ (62,5) en fazla FA1 kategorisinde, alkol kullanmayan ve bazen kullanan BEÖ en fazla (sırasıyla %43,6, 51,6) FA2 kategorisinde yer aldığını; sigara içen BEÖ en fazla (%50,4) FA1 grubunda, sigara içmeyen BEÖ en fazla (%45,3) FA2, Bazen sigara içenler ise en fazla (%100) kategorisinde yer aldığını, dominant tarafı sol olanların en fazla (%80) FA1 grubunda, dominant tarafı sağ olanlar ise en fazla (%45,2) FA2 kategorisinde yer aldıklarını görüyoruz ($p < 0.05$)

TARTIŞMA

Bilimsel çalışmalarda elde edilen bulgular ve sonuçlar gösteriyor ki düzenli FA vücut için yaşam boyunca şaşırtıcı faydalar olduğu göstermektedir. FA'nin getirmiş olduğu en büyük fırsatlardan biri de uzun yıllar başkalarına bağımsız olarak yaşamak, sakatlıkları ve yetersizlikleri azaltmak, orta yaş ve yaşlılıkta kaliteli yaşamda gelişmektir (3, 28, 29).

Hallal P.C. (35) yapmış olduğu çalışmada, Erkeklerde VKİ arttıkça fiziksel inaktivite de arttığını tespit etmiştir.

Tablo 9: VKİ değerlerine göre gruplandırma - Dünya Sağlık Örgütü WHO (1).

Gruplar	Zayıf	Normal	Hafif Şişman	Şişman obez	Aşırı şişman
VKİ kg/m²	<18,5	18,5-24,9	25,0-29,9	30,0-39,9	40 ve üstü

Çalışmamıza katılan bayan ve erkek BEÖ'nin ortalama Yaşı sırasıyla 33,4 yıl ve 39,9 yıl, VKİ 21,1 kg/m², 25,3 kg/m². Bu tablo'ya göre çalışmamıza katılan BEÖ'nin %3,2'si Zayıf, %64,4'ü Normal, %27,6'sı Hafif Şişman ve %4,8'i Şişman grubunda olduğunu söyleyebiliriz.

Çeşitli araştırmalar (30, 31) Fiziksel inaktivite ve yaş arasındaki pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre yaşla fiziksel aktivite arasında pozitif ilişkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Pivarnyk ve ark (33) Mchigan eyaletindeki 1635 bayan ve 1208 erkek yetişkinin farklı sezonlardaki boş zaman aktivitelerini karşılaştırmışlardır. Enerji harcaması ilk bahar (17.5 ± 0.8 kcal·kg-1·wk-1) ve yaz (17.5 ± 0.7 kcal·kg-1·wk-1) mevsimlerinde kış (14.8 ± 0.7 kcal·kg-1·wk-1) ve son bahar (15.0 ± 0.7 kcal·kg-1·wk-1) mevsimlerine göre daha fazla olduğu ($p<0.05$), fiziksel aktiviteler yazın (58.6 ± 1.6 min) kışa (53.4 ± 1.8 min) göre daha fazla sürdüğü ($p<0.05$), fakat yoğunluk (4,6± 0.1 ve sıklık (3.1 ± 0.1/ bir haftada) açısından mevsimler arasında bir fark olmadığını açıklamışlardır.

Çalışmamıza katılan BEÖ'nin %56,8'i her mevsimde, %20,8'i yaz, %16'sı ilkbaharda, %3,2'si sonbahar ve kış mevsimlerinde egzersiz yapmayı tercih ettiğini görmekteyiz.

Yapılan iki araştırmada, Avustralya (30) ve ABD (32) fiziksel inaktivite yaygınlığı sırasıyla %67,7 ve %68,0 olarak belirlenmiştir. Güney Brezilya' daki Barros ve Nahas (33) endüstriyel işçilerin fiziksel inaktivite %68,1 olarak belirlenmiştir.

Hallal P.C. (35), Brezilya'nın Pelotas şehrinde yapmış olduğu araştırmasında yetişkinlerin (n=3182) %41,1'i fiziksel inaktif olarak olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada, yetişkinlerin % 26,4'ü (erkekler %25,3, bayanlar %27,2) hiç fiziksel aktivite

yapmadıklarını tespit emiştir. Bu araştırmada ortalama olarak 748 dk/hf (bayanlar 711,7, erkekler 797,9 dk/hf) fiziksel aktivite yaptıkları belirtilmiştir..

Araştırmamızda, BEÖ'nin %41,6 sı FA1, %41,6'sı FA2 ve %16,8'i ise FA3 kategorisinde yer aldığını görmekteyiz ($p<0.05$). Ayrıca BEÖ ortalama olarak 1380 dk/hf , cinsiyetlere göre bakıldığında ise erkekler 1607 dk/hf, bayanlar 999 dk/hf FA' de bulunduğunu görmekteyiz. Ayrıca BEÖ %20,8'i, cinsiyetlere göre ise erkeklerin %21,2'si, bayanların %20,0'si fiziksel aktivite yapmadıklarını tespit ettik. Bizim elde ettiğimiz sonuçlar Hallal'ın elde etmiş olduğu sonuçlarına paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Birkaç çalışmada ten ve fiziksel aktivite arasındaki ilişki araştırılmıştır (36, 37). ABD de adolesanlara yapılan çalışmada (37) önemli etnik farklılıklar FA (düşük, orta ve şiddetli activiteler) ile fiziksel inaktivite (televizyon video seyretme, video oyunları, bilgisayar) ve şişmanlık rarasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Hallal'ın çalışmasında (35) açık tenliler daha fazla inaktif olarak tespit edilmiştir. Çalışmamızda ise, açık tenli olanlar en fazla (%46,2) FA2 grubunda koyu tenli olanlar en fazla (%55,3) FA1 grubunda yer aldığını, ayrıca açık tenlilerin %20,5'i FA3 grubunda yer alırken koyu tenli olanların ancak %10'6'sı FA3 grubunda yer almaktadır.

Araştırmamızda, saç rengine göre sarı, siyah ve kahverenginde olan BEÖ en fazla (sırasyıla %44,4, %49, %50) FA1 kategorisinde, Kumral olan BEÖ en fazla (%64,7) FA2 kategorisinde yer aldığını; göz rengine göre yeşil, siyah ve kahverengi olanlar en fazla (sırasıyla %52,0, %75, %45,6) FA1 kategorisinde, Mavi ve Ela renginde olanlar en fazla (sırasıyla %66,7, %57,9) kategorisinde yer aldığını; Alkol kullanan BEÖ (62,5) en fazla FA1 grubunda, alkol kullanmayan ve bazen kullanan BEÖ en fazla (sırasıyla %43,6, 51,6) FA2 grubunda yer aldığını; dominant tarafı sol olanların en fazla (%80) FA1 kategorisinde, dominant tarafı sağ olanlar ise en fazla (%45,2) FA2 grubunda yer aldıklarını görüyoruz ($p <0.05$

Hallal P.C. araştırmasında (35) tek başına yaşayanlar Pİ düzeyleri daha fazla olduğunu belirlemiştir. Hallal P.C. (35), inactivite ile yaş ve sosyoekonomik durum ile pozitif ilişki, sağlık durumu ile negatif ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, beyaz tenli olanlar ve tek başına yaşayan bayanlar evli olanlara göre fiziksel inaktivite daha fazladır.

Burton N.W. and G. Turrell' in araştırmasında (30) çocuk bakmakla yükümlü olan anne-babalar, anne-baba olmayanlara, evli olmayan ve çocuk olmayan anne-babalara göre daha az fiziksel aktivite yaptıklarını ortaya konmaktadır.

Araştırmamızda, Çocuksuz olanların %61,5'i, oysa 1, 2, 3 ve üstü çocuğu olan BEÖ sırasıyla %36, % 40, %20'si FA1 kategorisinde aldığını; Çocuksuz olanların %7,7'si, oysa 1, 2, 3 ve üstü çocuğu olan BEÖ sırasıyla %19,1'i, %19,1'i ve %20'si FA3 kategorisinde yer aldığını görüyoruz. Böylece Çocuklu olan BEÖ2nin FA daha fazla olduğunu söyleyebiliriz

Hallal'ın (35) çalışmasında bekar veya tek başına yaşayan bayanların fiziksel aktiviteleri evli olanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir

Araştırmamızda, Evli BEÖ %39,62 FA1, %41,6 sı FA, %18,8'i FA3 kategorisinde olduğunu, bekar BEÖ %66,7'si FA1, %22,2'si FA2, %11,1'i FA3 kategorisinde yer aldığını tespit ettik. Bu bulgulara göre evli BEÖ fiziksel aktifviteleri daha fazla olduğunu ve Hallal'ın çalışmasıyla paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Avustralya'da yapılan bir çalışmada (30) sigara içenler arasında yüksek fiziksel inaktivite olduğunu açıklamıştır. Araştırmamızda sigara içen BEÖ enfazla (%50,4) FA1 grubunda, sigara içmeyen BEÖ en fazla (%45,3) FA2, Bazen sigara içenler ise en fazla (%100) grubunda yer aldığını,

alkol kullanan BEÖ (62,5) en fazla FA1 grubunda, alkol kullanmayan ve bazen kullanan BEÖ en fazla (sırasıyla %43,6, 51,6) FA2 grubunda yer aldığını görmekteyiz.

Araştırmamıza katılan BEÖ, OBGGS bayanlar 132,3 dk/gün ve erkekler 135,7 dk/gün,. %90'4'ü Fiziksel ve Ruhsal olarak hazır olduğunu, cinsiyetlere göre ise bayan BEÖ %95'i Fiziksel %85'i Ruhsal olarak, Erkek BEÖ %88,2'si Fiziksel, %92,9'u ruhsal olarak hazır olduğunu görülmektedir. İlköğretimde görev yapan BEÖ'i enfazla %44,4'ile FA1, Lisede görev yapan BEÖ ise en fazla %45 ile FA1 grubunda yer alanlar olduğunu görmekteyiz ($p>0.05$).

Sonuç olarak;

1. Bursa'da görev yapan BEÖ Minimum Aktif kategorisinde olduklarını, ve dörtte biri hiç FA bulunmadığını,
2. Erkeklerin fiziksel aktiviteleri bayanlara göre daha fazla olduğunu,
3. Yaşla birlikte FA arttığını, evli olan BEÖ'nin bekar veya boşanmış olanlara göre FA daha fazla olduğunu,
4. Çocuk sahibi olan BEÖ'nin FA durumları çocuksuz olanlara göre daha fazla olduğunu,
5. VKİ "Normal" grubunda olanların FA durumları diğerlerine göre daha fazla olduğunu,
6. Sigara içmeyenler BEÖ FA durumları içenlere göre daha fazla olduğunu,
7. Açık tenli olan BEÖ koyu tenli olanlara göre FA daha fazla olduğunu,
8. BEÖ oturarak veya yatarak ortalama olarak günde 2 saat süre geçirdiklerini,
9. BEÖ Ruhsal ve Fiziksel olarak kendilerini FA için hazır bulduklarını ve her mevsimde FA yapmayı tercih ettiklerini söyleyebiliriz

KAYNAKLAR

1. WHO Consultation on Obesity. Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2000. WHO Technical Report Series 894.
2. Brady, F. (1988) The Role Of Physıcal Actıvıtıes Throughout The Lıfespan: Implıcatıons For Counselors And Teachers , By:, Journal of Humanistic Education & Development, 08900493, Jun, Vol. 36, Issue 4
3. Cress, E.M. et all (2005) Best practices for physical Activity programs and behavior Counseling in older Adult Population, Journal of aging and Physical activity, 13, s16-s74.
4. Bauman, A. (2004). Updating the evidence that physical activity is good for health – An epidemiological review 2000-2003, J. Sci.Med.Sport 7 (suppl.):6-19.
5. Katzmarzyk, P.T., Gledhill, N., Shephard, R.J. (2000). The economic burden of physical inactivity in Canada. Can. Med.Assoc. J. 163:1435-1440.
6. Rosenberger, R S., Sneh Y., Phipps T.T., Gurvitch R. (2005). A spatial Analysis of Linkages between Health Care Expenditures, Physical Inactivity, Obesity and Recreation Supply. Journal of Leisure Research, Vol 37, No. 2, pp.216-235.
7. Kull, M., (2002) The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility-aged women. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports; Aug2002, Vol. 12 Issue 4, p241, 7p.
8. Carnegie, M.A., Bauman, A., Marshall, A.L., Mohsin, M., Westley-Wise, V., Booth, M.L. (2002). Perceptions of the Physical Environment, Stage of Change for

Physical Activity, and Walking Among Australian Adults. Research Quarterly for Exercise & Sport; Jun2002, Vol. 73 Issue 2, p146, 8p, 3 charts, 1 diagram.
9. Larsson, I, Lissner, L., Näslund, I., Lindroos, A. K (2004). Leisure and occupational physical activity in relation to body mass index in men and women. Scandinavian Journal of Nutrition; Dec, Vol. 48 Issue 4, p165, 8p, 4 charts, 1 graph
10. Paffenbarger, RS Jr, Wing AL, Hyde RT, Jung DL. (1983) Physical Activity and incidence of hipertansyon in college alumni. Am. J. Epidemiol., 117: 245-247.
11. Blair Sn, Goodyear NN, Gibbons LW, Cooper KN. (1984) Physical Fitness and İncidence of hypertansyon in healthy normottensive men and women. J. Am. Med Assoc. 252: 487-490.
12. Salonen JT, Puska P, Toumilehto J.(1982) Physical Activity and risk of myocardial infarction, celebral stroke and death: a longitudinal study in Eastern finland. Am. J. Epidemiol 1982: 115: 526-537.
13. Manson JE, Rimm EB, Stampfer MJ, et al. (1991) Physical activity and incidence of noninsulin dependent diabetes mellitus in women. Lancet: 338: 774-778.
14. Lee IM.(1994) Physical Activity, fitness and cancer. In: Bouchard, c, Shepard, RJ, Stephens, T, eds. Physical Activity, fitness and health: International, Proceedings and Consensus Statement. Champaign IL. Human Kinetics, 814-831.
15. Siscovick DS, La Porte RE, Newman JM.(1985) The disease specific benefits and risk of physical activity and exercise. Public Health Rep: 100: 180-188.
16. Blair SN, Kohl HW, Barlow CE. (1989) Physical activity, physical fitness, and all-cause mortality A prospective study of helthy men and women. J. Am Med Assoc: 262:2395-2401.
17. Murray, C.J.L., A.D. Lopez (1997). Mortality by cause for eight regions of the world: global burden of disease study. Lancet 349:1269-1276, 1997.
18. Berlin J. A. and G. A. Golditz.(1990) A meta analysis of physical activity in the prevention of coronary heart diseases. Am. J. Epidemiol. 132:612-628.
19. Manson L.E., D.M. Nathan, a.S. Krolewski, M.J. Stampfer, W.C. Willett, C.H. (1992) Hennekens. A prospective study of exercise and incidence of diabetes among US male physicians. JAMA 268: 63-67.
20. Pereira, M.A, A.R. Folson, P.G., Mogovern, et al. (1999) Physical activity and incident hipertansyon in black and white adults: the arteriosclerosis Risk in Communities Study, Prev. Med. 28: 304-312.
21. Sternfelf, B (1992). Cancer and the protective effect of physical activity: the epidemiological evidence. Med.Sci. sports Exerc. 24:1195-1209.
22. Bell A.C., K. Ge, B.M.Popkin (2002) . The road to obesity or the path to prevention: monitorized transportation and obesity in China. Obes. Res. 10:277-283.
23. American diabetes association. Clinical Practice recomendations. Diabetes Care 24: S33-243, 2001.
24. The sixt report of the Joint National Committee on Prevention, Detection and treatment of high blood pressure. NIH publication No: 984080, 1997.
25. Laporte, R.E., H.J. Montoye, and C.J.Caspersen. (1985) Assesment of physical activity in eğidemiologic research; problems and prospects, Public Health Rep. 100:131-146.
26. Kreska, a. M. And C.J. Caspersen.(1997) Introduction to collection of physical activity questionnaires. Med.Sports Exerc. 29: S5-S9.
27. Atenz, A.A. (2001). A review of empirically based physical activity program for middle aged to older adults. Journal of aging and Physical activity, 9 (suppl.9, s38-s55.

28. Stewart, A.I. (2001). Community – based physcal activity programs for adults age 50 and older. Journal of aging and Physical activity, 9, S71-S91.
29. Craig CL, Marshall AL, Sjöström M, Bauman AE, Booth ML, Ainsworth BE, Pratt M, Ekelund U, Yngve A, Sallis JF, Oja P, (2003) International Physical Activity Questionnaire (IPAQ): 12-country reliability and validity. Med Sci Sports Exerc;35:1381-1395
30. Burton N.W. and G. Turrell.(2000) Occupation, hours worked , and leisure – time physical activity. Prev. Med. 31:673-681.
31. Cauley, J. A., S.M. Donfield, R.E. Laporte, N.E. Warhaftig.(1991) Physical activity by sosyoeconomic status in two population based cohorts. Med. Sci.Sports Exerc. 23:343-351.
32. Martin, S.B., J.R., Morrow, Jr., A.W.Jackson, A.L.Dunn. (2000) Variables related to meeting the CDC/ACSM physical activity guidelines. Med.Sci.Sports Exerc. 32:2087-2092.
33. Pıvarnık, J. M., M. J. Reeves, And A. P. Rafferty. (2003) Seasonal Variation in Adult Leisure-Time Physical Activity. Medicine & Science in Sports & Exercise; Jun, Vol. 35 Issue 6, p1004, 5p.
34. Barros, M.V., M.V.Nahas. (2001) Health risk behaviors, health status self-assesment and stres perception among industrial worker, Rev.saude Publica 35:554-563.
35. P. C. Hallal P.C., Vıctora C.G., Wells J. C. K., Lıma R.A.C. (2003) Physical Inactivity: Prevalence and Associated Variables in Brazilian Adults.. Medicine & Science in Sports & Exercise, Nov, Vol. 35 Issue 11, p1894, 7p; (AN 11380103)
36. Gordon-Larsen, P., L.S.Adair and B.M. Popkin (2002). Ethnic differences in physical activity and inactivity patterns and overweight status. Obes.Res.10:141-149.
37. Macera, C.A., J.B.Croft, D.R. Brown, J.E. Ferguson and M.J.Lane. (1995) Predictors of adopting leisure – time physical activity among a biracial community cohort. Am.j.Epidemiol. 142:629-635.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ SORUNLARININ CİNSİYET FAKTÖRÜ AÇIŞINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

[1]M.N.Salman.,[2] E .R. Çalgın.,[3] S.Salman

1.Niğde Üniversitesi,Aksaray BESYO,2.Beden Eğitimi Öğretmeni,MEB.,3.H.Ü.Spor Bil.Tek.Y.O.

Purpose of the Study

This study is prepared to analyze the way the physical education teachers approach to subjects related to their profession and to state their major problems . 95 teachers, (50 male and 45 female) are chosen as the sample. The results are analyzed by taking the gender difference into consideration, to find out if there is statistically meaningful difference between the attitude of male and female teachers towards their profession and their problems.

Method

A questioner, which is composed of two parts, was prepared. The first part has 7 main questions to find out the state of the main interested subject and personal information. The second part has 12 questions to find out the professional strategies of teachers and their main problems. In data analysis, frequency, percentages, variance and correlation test between two independent variables (x^2) are statistically analyzed.

Results

This study has analyzed the situation of the physical education teachers and found out that they have problems in the areas covered by thesis. The list of importance level of these problems is listed. It has been found out that approaches and problems of male and female teachers are similar. Statistically for most of the questions, there is not significant difference between the two genders ($p>0.05$), for some of the questions, an insignificant difference ($p<0.05$) has been found in between the two genders.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; halen faal olarak görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin, branşları ile ilgili çeşitli konulara yaklaşımlarını öğrenmek ve mesleki sorunlarını tespit etmek amacı ile hazırlanmıştır. Araştırmada 50'si erkek, 45'i bayan olmak üzere toplam 95 beden eğitimi öğretmeni örneklem grubu olarak alınmıştır. Ayrıca sonuçlar cinsiyet faktörü açısından değerlendirilerek erkek ve bayan öğretmenlerin mesleki yaklaşımları ile mesleki sorunlara bakışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıda araştırılmıştır.

Metot ve Materyal

Verileri toplamak amacı ile iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden ve literature bilgilerinin ışığında elde edilen verler araştırmacı tarafından anket şekline dönüştürülmüştür.. Anket uygulamasına geçilmeden önce denek grubuna yapılan test-tekrar test uygulaması sonucunda güvenirlik katsayısı r= 84,7 olarak elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bu önermelere katılma derecelerini belirlemek için"beşli likert"tipi ölçek kullanılmıştır.

Birinci bölümde kişisel bilgilere ve konu ile ilgili durum tespitini sağlamak amacı ile 7 temel önermeye yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarını ve sorunlarını tespit etmek amacı ile beden eğitimi ve spor ile ilgili 12 önerme yer almıştır. Verilerin analizinde; frekans, yüzdeler ve iki bağımsız değişken arasındaki anlamlılık testi (x^2) kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda halen faal olarak görev görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ile ilgili durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.Mesleki sorunlar,ders,malzeme ve tesis,ders dışı egsersizler,veli,sporcu öğrenciler,norm kadro uygulaması ve mesleki saygınlık başlıkları altında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bazı mesleki sıkıntılarının ve sorunlarının mevcut olduğu görülmüştür. Ayıca bu sorunların önemlilik sırası da ortaya konmuştur. Sorunlar itibariyle önermelerin çok büyük çoğunluğunda erkek ve bayan öğretmenler arasında bir fark olmamakla birlikte (9 önermede $p>0.05$) bazı önermelerde (3 önermede $p<0.05$)cinsiyet açısından anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, hazırlanmış olan anketle beden eğitimi öğretmenleri hakkındaki kişisel bilgilerede ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin % 52.6 'sı erkek,% 47.4' ü bayandır.Öğretmenlerin % 74.7 si 30 yaş ve altında yer alırken % 25.3 'ü daha büyük yaş grubundadır.Öğretmenlerin % 68.4'ü evli olup,% 31.6 sı bekardır.Araştırma kapsamında yer alan

öğretmenlerin% 5.26'sı yüksek lisans yapmış olup,%57.8 'si hizmet içi eğitim kurslarından yararlanmıştır.Araştırmada öğretmenlerin % 63.1'i il merkezlerinde görev yapmakta olduğu ve % 9.3 ' nün bir spor salonuna sahip olduğu tesbit edilmiştir.

Tablo-1: "Beden Eğitimi Dersinin Haftada İki Saat Olması Yeterli Değildir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	21	42.0	9	16.0	30	31.5
Katılıyorum	15	30.0	21	48.0	36	37.9
Kararsızım	5	10.0	4	12.0	9	9.5
Katılmıyorum	9	18.0	8	24.0	17	17.9
Hiç Katılmıyorum	-	-	3	-	3	3.2
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 5,2$ Anlamlılık düzeyi = 0,161 P>0.05

Tablo-1' de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 69.4 ' ü beden eğitimi derslerinin haftalık ders saatini yeterli bulmamaktadırlar. Bu görüşte olmayan öğretmenler ise % 21.1 ' oranındadır.

Tablo-2: "Okulumuzda Bulunan Spor Koluna Ait Malzemeler Yeterli Değildir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	25	50.0	10	22.2	35	36.8
Katılıyorum	13	26.0	16	35.6	29	30.5
Kararsızım	-	-	-	-	-	-
Katılmıyorum	10	20.0	15	33.3	25	26.4
Hiç Katılmıyorum	2	4.0	4	8.9	6	6,3
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 2,4$ Anlamlılık düzeyi = 0,51 P>0.05

Tablo-2'de okul spor koluna ait malzeme durumunun yeterli olup ,olmadığı sorgulanmıştır.Buna göre, Öğretmenlerin % 36.8'i'nin yeterli malzemeye sahip olmadıkları görüşünde oldukları belirlenmiştir.% 30.5'i ise bu önermeye katıldığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Beden Eğitimi dersi için yeterli malzemeye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin oranı ise % 32.7 ' dir. Bu sonuç, derslerde gerekli malzeme yeterliliğinin okuldan okula farklılık göstermekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-3: "Okulumuzun Spor Saha ve Tesisleri Yeterli Değildir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	35	70.0	15	33.3	50	52.6
Katılıyorum	10	20.0	18	40.0	28	29.5
Kararsızım	-	-	-	-	-	-
Katılmıyorum	4	8.0	9	20.0	13	13.7
Hiç Katılmıyorum	1	2.0	3	6.7	4	4.2
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 8,6$ Anlamlılık düzeyi = 0,029 P<0.05

Tablo-3 de Okul spor saha ve tesislerinin yeterli olmadığını savunan erkek öğretmenlerin oranı % 70' dir. Bayan öğretmenlerin ise bu önermeye tamamen katılanların oranı % 33.3'dür. Bu önermeye verilen cevaplara göre erkek öğretmenler ile bayan

öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P<0.05). Bu durumu erkek öğretmenlerin memnuniyetsizlikleri bayan öğretmenlere göre çok daha fazla olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo-4: "Spor Salonu Yetersizliğine Bağlı Olarak Kışın Derslerin Sınıfta İşlenmek Zorunda Kalmak Ders Verimliliğini Büyük Ölçüde Etkilemektedir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	30	60.0	19	42.2	49	51.7
Katılıyorum	11	22.0	20	44.5	31	32.6
Kararsızım	4	8.0	1	2.2	5	5.2
Katılmıyorum	4	8.0	4	8.9	8	8.4
Hiç Katılmıyorum	1	2.0	1	2.2	2	2,1
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 1,8$ Anlamlılık düzeyi = 0,781 P>0.05

Tablo-4' de Spor salonu ve benzer tesislerin yetersizliğine bağlı olarak ders verimliliğinin özellikle kış aylarında düşüş göstermekte olduğunu belirten öğretmenlerin oranı % 84.3 ' olarak bulunmuştur. Bu sorun , beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştıkları sorunların en başında gelmektedir

Tablo-5: "Beden Eğitimi Dersi Müfredat Programının Yeni Bir Düzenlemeye İhtiyacı Vardır" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	30	60.0	25	55.5	55	57.9
Katılıyorum	11	22.0	15	33.3	26	27.4
Kararsızım	4	8.0	2	4.5	6	6.3
Katılmıyorum	4	8.0	1	2.2	5	5.3
Hiç Katılmıyorum	1	2.0	2	4.5	3	3.1
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 1,3$ Anlamlılık düzeyi = 0,881 P>0.05

Tablo-5'te öğretmenlerin % 85.3'nün Beden eğitimi ders programının yeni bir düzenleme gerektirdiği konusunda görüş birliği içinde oldukları,cinsiyetler arasında da bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo-6: "Okul idaresi Ders Dışı Egzersiz Faaliyetlerimin Gerçekleşmesinde Her Türlü Kolaylığı Göstermektedir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	13	26	14	31.1	27	28.4
Katılıyorum	18	36	21	46.7	39	41.1
Kararsızım	5	10	2	4.4	7	7.4
Katılmıyorum	11	22	7	15.6	18	18.9
Hiç Katılmıyorum	3	6	1	2.2	4	4.2
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 2,8$ Anlamlılık düzeyi = 0,604 P>0.05

Tablo-6' da öğretmenlerin % 69.5 'nin ders dışı faaliyetlerde okul idaresinin desteklerini gördüklerini ve herhangi bir problemlerinin olmadığı belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 23.1 ' i ise bu konudaki memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir.

Tablo-7: "Veliler Çocuklarını Okulun Sportif Faaliyetlerinde Yer Almaları Konusunda Teşvik Etmemektedir" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	25	50	12	28	37	38.9
Katılıyorum	19	38	22	60	41	43.2
Kararsızım	1	2	1	4	2	2,1
Katılmıyorum	5	10	10	8	15	15.8
Hiç Katılmıyorum	-	-	-	-	-	-
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 3,9$ Anlamlılık düzeyi = 0,362 P>0.05

Tablo-7' de öğrenci velilerinin okulun spor faaliyetlerinde çocuklarının yer almaları konusunda isteksiz davrandıkları görüşünde olan öğretmenlerin % 82.1'i gibi yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç ülkemizde henüz spor bilincinin tam gelişmemiş olması ile açıklanabilir.

Tablo-8: "Öğretmenlerin Kadrosunun Bulunduğu Okulun Dışında Başka Okullarda Görevlendirilmesini Doğru Bulmamaktayım" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
Tamamen Katılıyorum	17	34.0	20	44.5	37	38,9
Katılıyorum	14	28.0	15	33.3	29	30,6
Kararsızım	6	12.0	5	11.1	11	11.6
Katılmıyorum	7	14.0	3	6.7	10	10.5
Hiç Katılmıyorum	6	12.0	2	4.4	8	8. 4
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 5,4$ Anlamlılık düzeyi = 0,250 P>0.05

Tablo-8'de öğretmenlerin başka bir okulda da görevlendirilmiş olmaktan dolayı memnun olanların oranı %18.9 ' iken uygulamadan memnun olmayanların oranı % 69.5 olarak tesbit edilmiştir.

Tablo-9: "Branşımın Dışında Farklı Derslere Giriyor Olmaktan Dolayı Herhangi Bir Sıkıntı Duymamaktayım" Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	11	22.0	2	4.4	13	13.7
Katılıyorum	19	38.0	6	13.3	25	26.3
Kararsızım	8	16.0	11	24.4	19	20.0
Katılmıyorum	9	18.0	18	40.1	27	28.4
Hiç Katılmıyorum	3	6.0	8	17.8	11	11.6
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 10$ Anlamlılık düzeyi = 0,04 P<0.05

Tablo-9'da Beden eğitimi dersi dışında farklı derslere girip,girmeme konusundaki görüşlerin tesbiti yapılmış erkek öğretmenlerin % 60 'ı herhengi bir sıkıntı duymadıklarını dile getirirken bayan öğretmenlerin % 57.9 'nun bu konuda tam tersi bir görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (P<0.05).

Tablo-10: "Mezun Olduğum Üniversitenin Beden Eğitimi Bölümü, Mevcut Şartları İle (Çalışma İmkanları, Öğretim Durumu vs.) Üst Seviyede İdi." Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	7	14.0	8	17.8	15	14,6
Katılıyorum	11	22.0	24	53.3	35	32.0
Kararsızım	6	12.0	5	11.1	11	12.0
Katılmıyorum	23	46.0	5	11.1	28	34,7
Hiç Katılmıyorum	3	6.0	3	6.7	6	6,7
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 10,4$ Anlamlılık düzeyi = 0,034 $P<0.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi, bayan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteden memnun olanların oranı % 71.1 'dir. Erkeklerin ise % 36 'sı memnun olduklarını belirtmişlerdir.Bu önermede her iki cins açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0.05$).

Tablo-11: "Ülke Genelinde Beden Eğitimi Bölümlerinin Sayısının Fazla Olması Beden Eğitimi Öğretmenliğinin Cazibesinin Kaybolmasına ve Sorunlarının Artmasına Neden Olmuştur." Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	35	70.0	32	71.1	67	70.5
Katılıyorum	15	30.0	12	26.8	27	28.4
Kararsızım	-	-	1	2.1	1	1,1
Katılmıyorum	-	-	-	-	-	-
Hiç Katılmıyorum	-	-	-	-	-	-
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 2,7$ Anlamlılık düzeyi = 0,258 $P>0.05$

Tablo-11'de ülke genelinde beden eğitimi bölümlerinin sayıca fazla olmasına bağlı olarak , beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin cazibesini kaybetmeye başladığı konusunda ortak görüş birliği içinde olan erkek ve bayan öğretmenlerin % 98.9 gibi çok yüksek bir orana sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo-12: "Başka Bir Branşın Öğtermeni Olmak İsterdim." Önermesine Verilen Cevapların Dağılımı

Önermeye Katılma Düzeyleri	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen Katılıyorum	2	4.0	-		2	2.1
Katılıyorum	-	-	1	2.2	1	1.1
Kararsızım	2	4.0	2	4.4	4	4.2
Katılmıyorum	17	34.0	38	84.4	55	57.9
Hiç Katılmıyorum	29	58.0	4	9.0	33	34.7
Toplam	50	100.00	45	100.0	95	100.0

$x^2 = 2,7$ Anlamlılık düzeyi = 0,258 $P>0.05$

Tablo-12' de her iki cinste yer alan öğretmenlerin (erkeklerin % 92 ' sinin , bayanları ise 93.4' ü) beden eğitimi öğretmenliği mesleğini severek yapmakta oldukları anlaşılmaktadır. Bu önermede cinsiyetler arası bir fark bulunmamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin % 52.6 'sı erkek,% 47.4' ü bayandır.Öğretmenlerin % 74.7 si 30 yaş ve altında yer alırken % 25.3 'ü daha büyük yaş

grubundadır.Öğretmenlerin % 68.4'ü evli olup,% 31.6 sı bekardır.Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin% 5.26'sı yüksek lisans yapmış olup,%57.8 'si hizmet içi eğitim kurslarından yararlanmıştır.Araştırmada öğretmenlerin % 63.1'i il merkezlerinde görev yapmakta olduğu ve % 9.3 ' nün bir spor salonuna sahip olduğu tesbit edilmiştir. 81 ilde yapılan ve 11.000 öğretmen üzerinde uygulanan bir çalışmada da öğretmenlerin % 61.3' nün illerde yaşadığı ,% 3.7 'sinin Yüksek lisans yaptığı belirlenmiştir. Bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılan bu çalışma ile her iki çalışmanın sonuçları büyük benzerlik göstermektedir.(1).

Öğretmenlerin % 69.4' ü haftada 2 saatlik beden eğitimi dersini az bulmaktadırlar.Bu bilimsel bir gerçek olup o yaştaki çocukların gelişmesine katkı sağlayacak saat uygulamasına geçilebilmesi için gerekli çalışmaların (alt yapıda dahil olmak üzere) bir an önce başlatıllmasında büyük fayda bulunmaktadır.Bu yapılamadığı takdirde mevcut uygulamanın istenilen amaçlara uzak olacağı bilinmelidir.(2,3).

Ders için gerekli olan malzemenin yeterliliği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili mevcut sorunlar sistem içinde çözülebilecek gibi görünmektedir.Genel anlamda öğretmenlerin % 22'si okul yönetimiyle çeşitli problemler yaşamakta oldukları belirlenmiştir(1). Bu çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerinin sorun yaşama oranı %23.1 olarak bulunmuştur.

Öğretmenler okul spor saha ve tesislerinin yeterli olmadığı görüşünde olmakla birlikte bayan öğretmenler erkeklere oranla bu konuda kendilerini biraz daha şanslı gördükleri çıkan yüzde ve çıkan istatistiksel anlamlı faktan anlaşılmaktadır. Bu bayan öğretmenlerin daha iyi imkanlara sahip okullarda görev yapıyor olmalarıyla izah edilebileceği gibi erkek öğretmenlerin bu konuda daha çok tesis ve sahaya sahip olmak istemeleri arzusundan da kaynaklanmış olabilir.Tesis sıkıntısına bağlı olarak güz döneminde derslerin ağırlıklı olarak sınıfta işleniyor olmasıda öğretmenler için ayrı bir tatminsizlik kaynagı durumundadır.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü(% 85.3'ü) müfredat programının günün şartlarına uygun olarak yeniden ele alınmasını savunmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri ile ve diğer ilgili kurumlar ve üniversiteler koordinasyonunda konu detaylı olarak incelenip bir sonuca bağlanmalıdır.

Velilerin çocuklarını okuldaki spor faaliyetlerine çok fazla teşvik etmedikleri konusu genel anlamda ülkemizin spor kültürünün henüz tam gelişmediğinin bir göstergesi olarak algılanabilir.

Erkek öğretmenlerin % 62'si beden eğitimi dersinin dışında da farklı derslere girmekte iken, bayan öğretmenlerin % 40'ı beden eğitimi dersi dışında farklı derslere girmektedir.Bu konudaki kadro açıkları acilen Milli Eğitim Bakanlığınca kapatılarak. Herkesin profesyonel olduğu alanda hizmet vermeleri sağlanmalıdır.

Beden Eğitimi Öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı (% 98.9'u) ülke genelindeki beden eğitimi bölümlerinin sayısının fazla olması ve artmasından dolayı rahatsız olduğu ve beden eğitimi öğretmenliğinin cazibesinin azaldığı görüşünü savunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin beden eğitimi bölümünün kalitesi hakkındaki düşüncelerine gelince erkek öğretmenler bu konuda genel olarak daha olumsuz bir düşünceye sahipken, bayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu mezun oldukları bölümlerinin her yönü ile kalitesinden erkeklere oranla çok daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu önermede de cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.Mesleki başarının en önemli faktörlerinden biriside beden eğitimi ve spor bölümlerine daha seçkin spor eğitimcisi adaylarının alınarak kaliteli bir eğitimden geçmelerini sağlayabilmek için ,eğitim kurumlarınında iyi bir eğitim ortamı yaratmaları sağlanmalıdır(4,5,6,7,8).

Öğretmenler kendilerini de önemli bir şekilde ilgilendiren norm kadro uygulamasını konusunda ise, büyük çoğunluğu uygulamayı başarısız olarak değerlendirirken, % 69,5'i kadrosunun bulunduğu okulun dışında farklı bir okula gitme konusunda isteksiz davranmakta ve uygulamadan memnun görülmemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin pek çok sorununa rağmen, özellikle branşlarını ve daha sonra mesleklerini sevdiklerini(%92.6) ve kendilerini bu işe adadıklarını ve mesleklerini yapmaya devam etme arzusunda oldukları söylenebilir.

KAYNAKLAR

1.H,Etyemez(Pro.Yön.) ;Öğretmen Sorunları Araştırması,Uyum Ajans,Ankara,2004.

2.E.Ergen.; Ders Dışı Okul Spor Etkinlikleri ve Yeniden Örgütlenmesi,Spor Bilimleri dergisi,CiltIX,sayı 3, Ankara,1998

3.B,BAŞOĞLU.:Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara,1995

4.O.BİLGİN, .:"Eğitim Kurumlarında Ders Dışı Spor Faaliyetleri İle İlgili Öğretim Programları", 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: Milli Eğitim Basımevi,1992

5.K,TAMER, ;"Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Bugünkü Eğitim Sistemi İçindeki Yeri Ve Önemi", 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: Milli Eğitim Basımevi,

6.M.GÜMÜŞOVA.; "Açılış Konuşması", 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: Milli Eğitim Basımevi, I. Bölüm.1992

7.E.GÜNIŞIK,"Eğitim, Beden Eğitimi, Spor Bütünlüğü İçinde Mesleki Formasyon",
1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir.Milli Eğitim Basıevi.1992

8.S.MENTEŞE, ;"Ülkemizdeki Okullarda Görev Yapan İlkokul Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Sıkıntıları ve Beden Eğitimi Dersleri", 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir: Milli Eğitim Basımevi, 1992.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dilşad MİRZEOĞLU*, Serap EMİR**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümleri 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile Bolu ili Merkez İlçede görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin (N=195) yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve katılımcı grupların yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 2004 -2005 öğretim yılı bahar döneminde A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümlerinde kayıtlı

olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile Bolu ili Merkez İlçede görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır (N=195). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Ne Kadar Yaratıcısınız?" (How Creative Are You?) ölçeği Raudsepp (1977) tarafından geliştirilmiş, Sungur (1999) ve Çoban (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik- güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi istatistiksel yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının düşük olduğu, hatta yaratıcı olmadıkları söylenebilir. İki bölüm öğrencilerinin yaratıcılık puanları sınıf değişkeni göz önüne alınarak karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca, Beden eğitimi öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık değerlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

ANAHTAR KELİMELER: Yaratıcılık, Beden Eğitimi Öğretmenleri, Öğretmen Adayları

A COMPARISON OF CREATIVITY LEVEL OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND PHYSICAL EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this study was to look out and compare creativity level of pre-service teachers at Abant İzzet Baysal University in Bolu and physical education teachers in Bolu. In this study descriptive research method has been used. The participants consisted of all first and last year preservice teachers at the university and teachers were from elemantary and secondary schools in Bolu city central country (N=195). Preservice teachers were students both in Physical Education Department and Training Department. How Creative Are You? (Ne Kadar Yaratıcısınız?) scale was used to measure creativity level of participants. This survey was developed by Raudsepp (1977) and translated to Turkısh by Sungur (1999) and Çoban (1999). Reliability and validity analyses conducted by them. Analyses of data included mean, percentage, frequency, standart deviation and variance. Analyses of the data revealed that creativity level of physical education teachers,

pyhsical education pre-service teachers and pre-service teachers in training department was very low, even it can be said that they don't have any creativity. There were no significant differences in creativity level between first and last year pre-service teachers in physical education and training department ($p>0.05$). Also, results showed that there were no significant differrences in creativity level of last year pre-service teachers in physical education and training department and physical education teachers ($p>0.05$).

KEY WORDS: Creativity, Physical Education Teacher, Pre-service Teacher.

---

* A.İ.B.Ü., Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, BOLU. belcesu@yahoo.com
** A.İ.B.Ü.,Eğitim Fakültesi, BOLU. emirserap@hotmail.com

İnsanlara bir şeyin nasıl yapılması gerektiğini söylemeyin.Yapılmasını istediğiniz şeyin ne olduğunu söyleyin ve yaratıcılıkları ile sizi nasıl hayran bırakacaklarını görün.

General George S. Patton

GİRİŞ

Sürekli değişen dünya ülkelerinde yaşayan toplumlar düşünen ve bu düşündüklerini yaşama geçiren bireyler yetiştirmek istemektedir. Bu bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını beklemektedir.

Yaratıcılık kavramı Latince "yapmak" ve Yunanca "yerine getirmek" ifadelerinden türetilmiştir. Yaratıcılık yaratıcı bir insanın yeni ve değerli bazı şeyleri yaparken hayal gücünü kullanarak onu daha iyi yapabilmek için onu değiştirmesidir (Young, 1985:77, Isenberg & Jalongo 1997:4-5). Yaratıcılık kavramı ile bir bireyin varolan kalıplardan kurtulması veya farklı olmaktan korkmaması kastedilir (Saban, 2000:87). Yaratıcılık insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni

fikirleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir (Vernon and Adamson 1977:67).

Torrance ise yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve şu şekilde tanımlamaktadır: "Boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünce ya da varsayımda bulunmak; bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak"(Süzen, 1987: 11).

Yaratıcılık konusu ile uğraşan kişiler yaratıcılığın sadece doğuştan gelen bir yeti olmadığı, uygun ortam ve eğitimle geliştirilebilir bir özellik olduğu ve zeka ile arasında doğrudan bir ilişki olmadığı görüşünde hem fikirdirler (Cengizhan 1997:7). Torrance(1986 :630-647) tarafından yapılan 22 yıl süren bir uzunlamasına araştırmada, rehber öğretmenlerin çocukların yaratıcılık başarı düzeylerinde büyük farklar meydana getirdiği ortaya konulmuştur. Başarıdaki bu fark özellikle düşük gelir gruplarından ve azınlık gruplarından gelen çocuklarda görülmüştür. Bu çocuklar arasında çok başarılı yüzücüler, piyanistler cerrahlar, matematikçiler ve heykeltıraşlar çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak okullarda verilen eğitimin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olmalı ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede öğretmenlerin kendilerinin yaratıcı olmalarının gerekli olduğu söylenilebilir.

Yaratıcılık; yaratıcı süreç, yaratıcı ürün, yaratıcı birey ve yaratıcı durum boyutları tam anlamıyla açıklandığında kavramsal bir bütünlükten söz edilebilir. Yaratıcılık "her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimi" dir. Yaratıcılık genelde özgür ve demokratik ortamlarda ortaya çıkmaktadır. San yaratıcılığı "daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünü şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler, yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi"olarak (San 1993:72) tanımlamaktadır.

Yaratıcılık, bilinenlerden yeni bir şey ortaya çıkarma, yeni, özgün bir senteze varma, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulamamış ilişkiler kurma, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyma şeklinde tanımlanabilir. Yaratıcı bir kişide merak, sabır, buluşlar yapma yeteneği ile orijinal düşünme, deney ve araştırmalar yapabilme ve sentezci yargılara varabilme yeteneği bulunmaktadır. Yaratıcı kişilerin davranış ve tutumlarında oldukça bağımsız davrandıkları ileri sürülmektedir. (San, 1993)

Yaratıcı kişi, yaratıcılık sürecinde davranışları konusunda içten bir anlayış ve sezişle, kendine özgü yeteneğini arttıracak bilgeliği elde eder. Bu görüşe göre, yaratma anındaki psikolojik düşünce yapısı ve çerçevesi en iyi ölçüt olarak kabul edilmektedir (Rouquette, 1994; Yavuz, 1996). Yaratıcı düşünme yeteneğine sahip kişiler, gerçekten de sorunlara farklı açıdan bakan insanlardır. Yaratıcı düşünmenin, özgür düşünme ile yakından ilişkisi vardır. Özgürce fikirlerini ifade edemeyen kişilerin yaratıcı olmaları beklenemez. Russel'in bu görüşünden hareketle yaratıcı düşünme yeteneğinin önünü açabilmek için öncelikle insanlara özgür düşünme imkanının tanınması, fikirlerini serbestçe ifade etmesine fırsat verilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce deneyimlere açık olmayı gerektiren yaratıcılık, yeni yolların

varılabileceği düşüncesini taşıyarak arayışa girme cesaretini gösterebilme, yeniliği benimseme, yaratıcı düşüncenin yeni boyutlarını fark ederek denemeye hazır olma demektir "

(Gel, 1994 : 41) .

Weiss'e göre ise yaratıcı düşünme; "yeni fikirler ortaya çıkarmak için zihnini kullanma; zihnine yeni bir biçim verme; zihnini kullanarak, yeni bir şeyin olmasını sağlama; yeni bir şeye neden olma, yeni bir şey yapma; hayal. gücünü kullanarak yeni fikirler üretme; yeni bir şey tasarlama; yeni bir şey icat etmedir" (Weiss, 1993 : 46))

Yaratıcı düşünme hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Jaques Hadamard ve Graham Wallas'ın (1926)yaratıcı süreçte dört adım önerdiklerini görüyoruz:

1-Hazırlık Dönemi: Bir soruna bilinçli sistematik ve mantıksal yaklaşımı içerir

2-Kuluçka Dönemi: Hazırlık safhasını takip eder. Bilinç kontrolü bulunmadığından yeni sentezler ve orijinal bazı görüşler ortaya çıkar.

3-Aydınlanma Dönemi: çözüm kişinin zihninde canlanır ve bir önceki dönemde elde ki bilgiler arasında çeşitli sentezler yapan kişinin çözümü bulduğu dönemdir.

4- Sonuçların Doğrulanması: Bilinçli ve akılcı bir dönemdir. Daha önce bulunan çözümlerin aksaklıkları giderilip, doğrulukları tekrar gözden geçirilir (Hilgard, Atkins 1967:385-386 Aktaran:Aslan 1994:28-29 ; http://www.enterquest.com/cretive, San 1993:79; Özden 2003:179-180 ;Erden-Akman 1993:222, Yıldırım 1998:40). Bu aşamaların sonucunda insan yeni ürünler ortaya koyabilir. Öğretmenlerden beklenilen bağımsız düşünen, sorun çözebilen, karar verme becerisi kazanmış yaratıcı düşünen, özgün bireylerin yetişmesine katkı vermektir.

Eğitimde yaratıcılık yolculuklarında eğitimcilere yardım etme yolu olarak tanımlanabilir (Poon Teng Fatt 2000:744-757). Bu nedenle öğretmenler bu becerileri öğrenmeli ve yeni becerilerin sürekli farkında olu ise yaratıcı bireyler yetiştirebilir.

Yaratıcı öğretmen, problem çözen, uyum sağlayan, malzeme ve düşünceleri sınıf ihtiyaçlarını karşılayan kişidir. Aynı zamanda ilginç, heyecanlı, teşvik edici sınıf ortamı sağlar ve ileriyi düşünüp planlar öğrenmeyi öğrencileri için anlamlı hale getirmeye çalışır. Öğrencilerine dersi ilginç kılmak için sürekli yeni ve farklı şeyler yapmaya çalışarak bir önceki günün dersinden farklı etkinlikler meydana getirir. Her şeyi eğlenceli hale getirmeye çalışır. Öğrencilerini yaratıcı olmaya teşvik ederek çocuğun yaratıcı olabileceğini de göstermesine izin verir. Dersi öğrencileri için ilgi çekici hale getirebilmek için araç-gereç ve diğer malzemeleri değişik şekillerde kullanır, bu da ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğundan sıkıcı sınıf atmosferi yerine zevkli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenme isteğini artırır (Norton 1994:139- 147).

Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulunmalıdır (Demirel 1999:213, Sönmez 1993: 149). Sınıfların gelenekselci bir anlayışla yönetilmemesi gerekir. Dersler öğrenciler beklenmedik fikirler meydana getirebilmesi ve düşüncelerinde benzeşim kullanabilmesi için dışarıda, parkta, yollarda hatta kantinde yapılabilir. Sınıflar öğrencinin ders notlarına ve kitaplara bağlı kalması yerine daha çok fikirler oluşturabilecekleri bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeden zevk almaları için öğretmenler, öğrencilerin özgürce öneriler oluşturmasına izin vermelidir. Öğrencileri yaratıcı düşünceden uzaklaştırmamak için asla öğrencilerin yanlışlarını belirtmeye çalışmamalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin görüşlerini sorgulanmaktan çekinmemelidirler. Bu öğrencilerin orijinal soru sormasına ve öğrencilerin yaratıcı düşünmede güvenini kazanmasına yardım eder (Poon Taan Fatt 2000:http:// globalvgw.2.global.epnet.com). Ayrıca anlamlı ve uyumlu bir çevre yaratıcılık potansiyelinin gelişmesini devam ettirdiğinden, yaratıcılığı artırmanın da bir ölçütüdür (Felith 2000:148-154).Çocukların yaratıcı davranışlarını ortaya koyabilmeleri ve çok boyutlu düşünebilmelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdırlar.

Yaratıcı düşüncenin oluşması için buluş ve araştırma, soruşturma, tam öğrenme stratejileri, drama, benzetim, sinektik, beyin fırtınası, büyük ve küçük grup tartışması, work-shop,

demonstrasyon, yaratıcı drama, problem çözme gibi yöntem ve teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir (Sönmez 1993:149, Bonk&Smith 1998:261-293; Demirel 1993:123, Sungur 1999:258-269; , Özden 2003:193-200).Amabile'a (1989) göre değerlendirme, yarışma, seçenekleri sınıflandırma, baskılara uyma, sık başarısızlık ve ezberleyerek öğrenme okuldaki yaratıcılığı yok edebilir. (Aktaran:Felith 2000:148-154). Öğrenciler üzerine empoze edilmiş programlar yaratıcılığı büyük oranda sınırlandırmaktadır. Otokratik ortamda yaratıcılık geliştirilememektedir (Yıldırım,1998:241).Demokratik olmayan ortamlarda yaratıcılığın gelişimin kısıtlanacağından sınıf ortamının demokratik olarak düzenlenmesi yararlı olacağı söylenilebilir.

Bu çalışmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümleri 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile Bolu ili Merkez İlçede görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi ve katılımcı grupların yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda görev yapan eğitimcilere ve bu alanda yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına katkı getireceği umut edilmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde A.İ.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümüme kayıt yaptıran öğrenciler ve Bolu ili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, örneklemini ise aynı öğretim yılında Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümlerinde kayıtlı olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile Bolu ili Merkez İlçede görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenler oluşturmaktadır (N=195). Çalışmaya katılan deneklerin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun dağılımı

Gruplar		f	%
Beden Eğitimi Öğr.	1. Sınıf	43	22.05
	4. Sınıf	54	27.69
Antrenörlük Eğt.	1. Sınıf	34	17.44
	4. Sınıf	31	15.90
Beden Eğitimi Öğretmenleri		33	16.92
Toplam		195	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Sungur (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp güvenirlik-geçerlik çalışması yapılan ve ayrıca Çoban (1999) tarafından da güvenirlik geçerlik çalışması yapılan "Ne Kadar Yaratıcısınız?" (How Creative Are You?) ölçeği kullanılmıştır. Çoban tarafından yapılan güvenirlik çalışması sonunda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 0.42 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler üzerinde yapılan alpha güvenirlik katsayısı 0.50 olarak bulunmuştur. Ölçek 50 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Her bir ifadeye göre seçenekler –2, -1, 0, 1, +2 değerlerinden birini almaktadırlar. Daha sonra bu puanların

toplanması ile testi yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilmiştir. Test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın altı ve 19 ile 10 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir (Çoban, 1999).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi istatistiksel yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ve karşılaştırılması ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri

GRUPLAR		N	x	Ss
Beden Eğitimi Öğretm.	1. Sınıflar	43	5.28	9.86
	4. Sınıflar	54	8.31	8.62
Antrenör. Eğitimi	1. Sınıflar	34	7.74	8.78
	4. Sınıflar	31	6.10	7.65
Beden Eğitimi Öğretmenleri		33	8.39	7.50

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının ortalamalarına bakıldığında sınıf değişkenine göre antrenörlük eğitimi bölümü 1.sınıf öğrencilerinin puanları 4.sınıf öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek bulunurken, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde ise 4. sınıf öğrencilerinin ortalama yaratıcılık puanları 1.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık puanlarından yüksek bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenliği bölümünde verilen formasyon dersleri kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin farklı yöntemleri kullanmaya, farklı materyaller geliştirmelerine özendirilmeleri ve öğretmenlik uygulamaları sırasında bazı mesleki sorunlarla karşılaşıp, bunları çözme yollarının onlardan beklenmesi böyle bir sonuca neden olmuş olabilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının ortalaması ise 4. sınıf beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinden biraz daha fazla bulunmuştur. Her üç gruptaki katılımcıların ortalama yaratıcılık puanlarına bakıldığında, katılımcıların yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu, hatta yaratıcı olmadıkları söylenebilir. Test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın altı ve 19 ile 10 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir. Öğretmenlerin puanlarının diğer gruplara göre biraz daha fazla olmasının nedenleri arasında, mesleklerini uygularken bazı problemlerle karşılaşmaları, bunları çözmelerinin

kendilerinden beklenmesi ve özellikle bayram kutlamalarında yaratıcılıklarını kullanmaya ve geliştirmeye yönelik çalışma süreçlerini yaşamaları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular Emir ve ark. (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Emir ve arkadaşları yaptığı çalışmada A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan öğrencilerin anabilim dallarına göre yaratıcılık düzeyleri incelenmiş ve yaratıcılık puanları düşük bulunmuş, ayrıca anabilim dallarına göre yaratıcılık puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	264.15	3	88.05	1.13	.34
Grup içi	12325.63	158	78.01		
Toplam	12589.78	161			

Tablo 3'de görüldüğü gibi sınıf değişkeni göz önüne alındığında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Gruplar arasında farka rastlanmamasının nedenlerinden birisi ülkemizde uygulanan eğitim sistemi olabilir. Öğrencilerin birbirlerine benzer eğitim ortamlarından yetişmiş olmaları, ülkemizdeki eğitim anlayışında içeriğin temele alınması ve ezbere dayalı eğitime önem verilmesi, öğrencilerde yaratıcılığı geliştirecek ve onları yaratıcılığa teşvik edecek uygulama ve yöntemlerin (dramatizasyon, beyin fırtınası, rol oynama, yansıtma, proje tekniği vb.) (Bilen, 2002,s:166; Özden,1997,s:127, Sönmez,2004;225) sınıf ortamında çok fazla kullanılmaması söylenebilir. Eğitim sistemimizdeki uygulamalar öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini geliştirmekten çok, bilgi yükleme şeklinde olmaktadır. Oysa okul ortamında yaratıcılı geliştirebilmek için, dersler öğrencilerin beklenmedik fikirler meydana getirmesi ve düşüncelerinde benzeşim kullanabilmesi, değişik ortamlar bulabildikleri bir okul ortamı oluşturulmalıdır (Emir ve ark.,2004;113). Merakı, araştırmayı, denemeyi, fantazi kurmayı, soru sormayı, deney yapmayı teşvik etmeyen; kendini yaratıcı bir şekilde ifade etmeye izin vermeyen; çocuklara eğitim ortamlarında yeni deneyimler yaşamalarına olanak sunmayan ve yanlış davranışlara karşı sürekli ceza sistemini uygulayan öğretmenler ve veliler (Özden, 1997, s: 133) öğrencilerde yaratıcılığın gelişmesini engellemekte, hatta var olan yaratıcılığı köreltmektedir.

Beden eğitimi öğretmenliği 4.sınıf, Antrenörlük Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık puanları ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. IV. Sınıf Öğretmen Adaylarının ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaratıcılıklarının Karşılaştırılması

	Kareler	Sd	Kareler	F	p

	Toplamı		Ortalaması		
Gruplar arası	115.64	2	57.82	.887	.415
Grup içi	7498.24	115	65.20		
Toplam	7613.87	161			

Tablo 4 incelendiğinde, Beden eğitimi öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık değerlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır($p>0.05$). Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin, öğretmen adaylarından farklılaşmamasının nedenleri arasında şu anda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının benzer eğitim sisteminden yetişmiş olmaları, beden eğitimi öğretmenlerinin iş yüklerinin çok fazla olması ve derslerinde yaşadıkları çeşitli sorunlar (materyal azlığı, tesis sıkıntıları, iş yükünden dolayı yaşadıkları bezginlik, derslerine gereken önemin verilmemesi vb. gibi) nedeniyle yaratıcılıklarını yeterli düzeyde geliştirememiş oldukları sayılabilir. Ayrıca bu bulguya etki ettiği düşünülen bir başka faktör ise, beden eğitimi öğretmeninden beklentiler ve derslerin doğası olabilir. Okulda beden eğitimi öğretmenlerinin "okulun jandarması" olarak algılanması ve okuldaki disiplini sağlama görevinin onlardan beklenmesi, aynı zamanda, beden eğitimi derslerinde daha çok otokratik bir ders anlayışın olması ve ağırlıklı olarak derslerin komut yöntemi ile işlenmesi yaratıcılığın düşük çıkmasına etki ettiği söylenilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarının düşük olduğu, hatta yaratıcı olmadıkları söylenebilir. İki bölüm öğrencilerinin yaratıcılık puanları sınıf değişkeni göz önüne alınarak karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca, Beden eğitimi öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılık değerlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Eğitimde öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının en önemli özellikleri arasında bireyin kendisini tanımasına ve bireysel özelliklerinin geliştirilmesine imkan verilmesi, kendini gerçekleştirmesi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanabileceği ortamların yaratılması, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, akademik becerilerini yaşam becerilerine dönüştürmesi, etkili iletişim becerisi ve işbirliği ile çalışabilme gücü kazanması (MEB, 2003,s: 14) ve yaratıcılığı geliştirmesi sayılabilir. Öğrencide tüm bu becerilerin kazanılabilmesi için öğretmenlerin eğitimin temeline öğrenciyi koyması (Bilen,2002; Demirel,2004; Veysel,2004) ve onların istek, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda eğitim yapması beklenmektedir. Bu amaçla öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamını tüm bu özelliklerin geliştirilmesine uygun desenlemelidirler. Özellikle yaratıcı düşüncenin oluşabilmesi için önce öğretmenler kendi yaratıcılıklarını kullanma ve geliştirmeye istekli olmalı ve sonra da öğrencilerinde bu özelliklerin gelişimi için uğraş vermelidirler. Eğitim sistemimizdeki yeni arayış ve anlayışlar öğrencinin temele alındığı bir sistemi desteklemektedir. Bu anlamda öğretmenlere, çağdaş insan niteliklerini kazandırma açısından büyük görevler düşmektedir. Eğitim programları yaratıcılığı destekleyecek şekilde düzenlenmeli, öğretmenler bu özelliğin gelişmesine katkı getirmeyi kendilerine iş edinmeli, eğitim ortamlarında yaratıcılığı geliştirici yöntem ve uygulamalar kullanılmalı ve öğrenciler bu konudaki gelişimler için desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

1. Bilen, M. "Plandan Uygulamaya Öğretim", Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

2. Bonk, J. C., G.S. Smith. "Alternative Instructional Stratejies for Creative and Critical Thinking in Accounting Curriculum", **Journal of Accaunting Education** ,16:2, s: 261-293, 1998.
3.Cengizhan, S. "Üniversite Öğretim elemanlarının yaratıcılık kapasitelerinin Değerlendirilmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul,1997.
4.Çoban, S. "Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki",İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul,1999.
5. Demirel, Ö." Öğretme Sanatı", Pegem Yayıncılık,Ankara,1999.
6.Emir,S. ve Ark. "Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri", A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 2004-2, Sayı: 9, s: 105-116.
7. Erden, M., Y.Akman , "Eğitim Psikolojisi : Gelişim- Öğrenme- Öğretme", Arkadaş Yayınevi,Ankara,1993..
8. Felith, D. De S."Teachers and Student Perception of Creativity in The Classroom Envirenment", http://globalvgw11.global.epnet.com>/resultlist, 2000.
9. Gel, Y. "Çağdaş Eğitimde Sanat", Çağdaş Eğitimi Destekleyenler Derneği Yayınları, İstanbul,1994.
10.Isenberg J.P.;Jalongo M.R. " Creative Expression And Play İn Early Childhood**",** Prentice-Hall.Inc.New Jersey, 1997**.**
11. MEB."Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli", Milli Eğitim Basımevi,Ankara,2004.
12. Norton, J.,L., "Creative Thinking and the Reflective Practitioner", **Journal of Instructional Psychology**:21:2:139-147,1994.
Özden, Y. "Öğrenme ve Öğretme", Pegem Yayınları, Ankara,1997.
14. Poon T.; Fatt., J. "Fostering Creativity in Education" http:/globalvgw.2. global. epnet.com/ Fulltext.asp? Setld= R0000001 hitNum=57&boolean Term = creative ,2000.
15.Rouquette, M.-L., "Yaratıcılık"**,** (Çev: Işın Gürbüz), İkinci Basım, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.
16. San, İ, " Sanatta Yaratıcılık (Oyun-Drama)", **Yaratıcılık ve Eğitim.** Türk Eğitim Derneği Yayınları Ankara,1993.
17. Sönmez, V., " Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci" **Yaratıcılık ve Eğitim.** Türk Eğitim Derneği Yayınları ,Ankara,1993.
Sönmez, V. "Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı", Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
19. Sungur, N. " Yaratıcı Düşünce" Evrim Yayınevi, İstanbul,1998.
20. Süzen, D. "İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara, 1988.
21. Torrance, E. P. "Teaching Creative and Gifted learners." Ing M.C.Wittrock(Ed. Handbook of research on Teaching), McMillian, New York,1986, s:630-647.

22. Vernon, G., P.Ep.Adamson. " The psyhology an Educational of Gifted Children", London: Methuen, 1977.
23. Weiss, H. Donald. "Problem Çözümünde Yaratıcılık".(Çev. Doğan Şahiner), Cep Yönetim Dizisi. 1.Baskı, İstanbul,1993.
24. Yavuz (Yavuzer), H, S. "Yaratıcılık"**,** 3. Basım, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1996.
26. Yıldırım, R. **" Yaratıcılık ve Yenilik",** Sistem Yayıncılık, İstanbul,1999.
25.Young, J.G.M.D. "What is Creativitiy?" **Journal of Behaviour.** c.19, n.2,1985, ss.77-87.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

ÜNİVERSİTEDE ÖĞRENİM GÖREN SPOR YAPAN VE SPOR YAPMAYAN GENÇLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Mehibe AKANDERE* Fatma ARSLAN** Ekrem BOYALI* Elife KAYA*

*S.Ü. BESYO, Konya
**S.Ü. BESYO, Karaman

ÖZET

Üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırması amacı ile yapılan çalışmada araştırmanın evrenini, 2003-2004 eğitim öğretim döneminde Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin ankete katılımı, spor yapan ve yapmayan öğrenciler şeklinde iki grupta sağlanmış ve spor yapan öğrenciler Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulundan spor yapmayanlar öğrenciler ise diğer bölümlerden seçilmiştir.

Spor yapan kızlar Voleybol (16), Taekwon-do (17), Atletizm-Koşu (17) branşlarından toplam (50), spor yapan erkekler Futbol (17), Atletizm-Koşu (17), Taekwon-do (16) branşlarından toplam (50) kişi ve spor yapmayan kız (50), erkeklerden (50) kişi olmak üzere toplam 200 öğrenciye Heppner, P.P and Peters (1982)'nin problem çözme envanteri uygulandı. Denekler tesadüfi örneklem yöntemi ile seçildi. Elde edilen bulgular istatistiki açıdan t ve F değerleri alınarak incelendi ve 0.05 düzeyinde anlamlılık arandı.

Elde edilen bulgular sonucunda, bulgulara göre örneklem grubunun problem çözme puanları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde iki cins arasında problem çözme açısından fark bulunmamaktadır.

Spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin problem çözme puanları karşılaştırması sonucunda elde edilen fark, istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizinde spor yapmayan kız öğrencilerin problem çözme performansları spor yapmayan erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Spor yapan ve spor yapmayan erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizi sonucunda iki grup arasında bir fark görülmemiştir.

Branş değişkeni açısından spor yapan kız öğrencilerin problem çözme puanları analizinde voleybol sporu ile uğraşan kız öğrencilerin problem çözme performansları atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşan kız öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur.

Branş değişkeni açısından spor yapan erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizi sonucunda futbolcuların problemli durumlarda atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşanlardan daha kolay çözüm buldukları görülmektedir. Bu farklılık istatistiki açıdan 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sonuç olarak spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacı ile yapılan çalışmada spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencileri arasında az bir farklılık olduğu, branşlar arasında yapılan karşılaştırmada ise yapılan spor branşı ile problem çözme becerilerinin birbirini etkilediği ortaya çıkmıştır.

GİRİŞ

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellemeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur.Engelleme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir.Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın iyi bir yolunu bulmaktır (18).

Dewey Problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancını belirsizleştiren her şey olarak tanımlar. Gelbal ise problemi, bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük çektiği bir durum olarak tanımlamaktadır.Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir. Karmaşık problemler hem psikolojik gelişme için bir olanak sağlayabilir, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir. Problem uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemlerde vardır. Bu farklı problem türleri birbirinin içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (5).

Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz (16). Problem ile başa çıkmada, kişinin problemli durumları çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme konsantre olmasına da bağlıdır (11).

Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm problemler, insanların yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Kişisel problem çözme, genel kişisel uyum zorlukları ile ilişkilidir (10). Kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları da önemlidir. Uygun problem çözme etkili bir iletişimle gerçekleşir. Etkili bir iletişim, tüm problem çözme yaklaşımlarının ortak yönüdür (12).

Problemlerin çözümleri, problemlerin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yön amaca ulaşmaya ket vurma engelini ortadan kaldırmaktadır (5). Gerçek yaşam problemlerini çözme, mantıksal ve kavramsal düşünme becerilerini gerektiren yaratıcı bir problem çözme çeşididir (14).

Problem çözme öğrencilerde , planlı ve düzenli çalışmayı, öğrenmeye karşı ilgi ve isteği, sorumluluk duygusunu, bilimsel yaklaşımı, yardımlaşmayı, cesareti, doğru karar vermeyi, öğrenme ve öğretme etkinliklerine aktif olarak katılımı sağlar.

Problem çözme becerisi, bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek ve ruh sağlığını koruması için zorunludur (1).

Bir çok insan için hayat; günlük tartışma ve stres verici olaylarla doludur. Bu stres yaratan olayların bir çoğu çok önemli olmayan olaylarla (anahtarı kaybetmek, gürültücü komşularla uğraşmak vb.) yakından ilgilidir. Fakat bazı olaylar da çok önemlidir, (boşanma, tecavüz, sevilen bir yakının ölümü vb.). Stres yaratan olayların hem önemli olanları hem de önemsiz gibi görülenleri, bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak iyi olup olmayacaklarını etkileyebildiğini ortaya koymuştur (17). Stresle başa çıkabilme konusunda en önemli insan kaynağı, kişinin problem çözme ve başa çıkabilme yetenekleridir (12).

Etkisiz problem çözmenin, stres verici durumlarla ve psikolojik uyumsuzluklarla sonuçlanabileceği ortaya çıkmıştır (9). Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre; daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır (8).

Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bir bireyin problem çözme konusundaki başarısı, problemin özelliğinden çok bazı kişisel faktörlere bağlıdır. Bireyin kendisine ilişkin bu etkenlerden biri zekadır. Birey ne kadar zeki olursa problem çözmedeki başarısı da o kadar fazla olacaktır (18).

Bir kimsenin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini, mevcut kişiliğini meydana getirir. Bir kimsenin bilgisi, inançları, değerleri, duyguları, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler hep onun eski yaşantılarının sonucudur. Kişinin bir problem üzerinde çalışması, kısmen onun değer sistemiyle ayarlanır. Problem çözen bir kimsenin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun şahsen özümlediği ahlak ve kültürel geleneklerden derleniş değerlerdir (3).

Bireyler, kendi problemlerine ilişkin içten gelen, değişebilir ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptığında çözüm için daha çok gayret gösterecek ve güdülenecektir. Bu güdülenme durumunda problem çözmeye yönelik çabalar artacaktır (2).

Problem çözme davranışı, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel ve temel yönleri bulunmaktadır (3).

* Problemi Tanımlama
* Problemleri Açıklama
* Verileri Toplama
* Verileri Seçme ve Düzenleme
* Muhtemel Çözüm Yollarını Belirleme
* Çözüm Şekillerini Değerlendirme
* Çözüm Şeklinin Uygulamaya Konması
* Çözüm Şeklini Değerlendirme

YÖNTEM

Üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırması amacı ile yapılan çalışmada araştırmanın evrenini, 2003-2004 eğitim öğretim döneminde Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin ankete katılımı, spor yapan ve yapmayan öğrenciler şeklinde iki grupta sağlanmış ve spor yapan öğrenciler Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulundan spor yapmayanlar öğrenciler ise diğer bölümlerden seçilmiştir.

Spor yapan kızlarda Voleybol (16), Taekwon-do (17), Atletizm (17) branşlarından, erkeklerden Futbol (17), Atletizm (17), Taekwon-do (16) branşlarından olmak üzere toplam 100 kişi ve spor yapmayan kızlardan (50), erkeklerden (50) olmak üzere toplam 200 öğrenciye Heppner, P.P and Peters (1982)'nin problem çözme envanteri uygulandı. Denekler tesadüf örneklem metoduna göre seçildi.

Elde edilen bulgular istatistiksel olarak t ve f değerleri alınarak incelendi ve 0.05 düzeyinde anlamlılık arandı.

BULGULAR

Örneklem grubunun spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Denek Sayıları

	SPOR YAPAN						SPOR YAPMAYAN	
	ERKEK			KIZ			ERKEK	KIZ
BRANŞ	FUTBOL	ATLETİZM	TAEKWON-DO	BRANŞ	FUTBOL	ATLETİZM	TAEKWON-DO	
N	17	17	16	16	17	17	50	50

Tablo 2. Örneklem Grubunun Spor Yapan Kız ve Erkeklerin Problem Çözme Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel ve İlişkisel Analizi

	SPOR YAPAN ERKEK				SPOR YAPAN KIZ			
	FUTBOL	ATLETİZM	TAEKWONDO	GENEL	FUTBOL	ATLETİZM	TAEKWONDO	GENEL
N	17	17	16	50	16	17	17	50
Problem Çözme Puan Ortalaması	88.41	101.53	108.87	99.08	94.19	101.59	102.35	99.4
Ortanca Tepe değer	88	100	108	99	94	101	102	99
Standart Sapma	18.48	23.58	8.11	19.6	18.41	19.88	16.62	18.3

t değeri : 0.11 p = 0.92 (p>0.05)

Tablo 2'de görüldüğü üzere spor yapan kız ve erkeklerin cinsiyet açısından incelenmesi sonucunda spor yapan kızlar (99.48), erkeler (99.08) problem çözme puanına sahiptirler. Bu da bize iki grup arasında problem çözme açısından cinsiyete göre çok az bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen t değeri: 0.11'e göre (p>0.05) bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Spor Yapan ve Spor Yapmayan Kızların Problem Çözme Puanlarına Göre Betimsel ve İlişkisel Analizi.

	SPOR YAPAN KIZ	SPOR YAPMAYAN KIZ
N	50	50
Problem Çözme Puan Ortalaması	99.48	94.36
Ortanca	99	94
Tepe Değer		
Standart Sapma	18.3	21.5

t değeri :1.28 p: 0.28 (p>0.05)

Tablo 3'de görüldüğü üzere spor yapan kızların problem çözme puanları (99.48), spor yapmayanların ise (94.36)dır. Spor yapan kızların problem çözme düzeyleri, spor yapmayanlardan (5.12) puan fazladır. Bu da spor yapmayanların karşılaştıkları problemli durumlardan daha çabuk kurtulduklarını göstermektedir. Bu farklılık elde edilen t değeri (1.28)e göre (p>0.05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Problem Çözme Puanına Göre Spor Yapmayan Kız ve Spor Yapmayan Erkeklerin Betimsel ve İlişkisel Analizi.

	SPOR YAPMAYAN KIZ	SPOR YAPMAYAN ERKEK
N	50	50
Problem Çözme Puan Ortalaması	94.36	100.24
Ortanca	94	100
Tepe Değeri		
Standart Sapma	21.5	19.8

t değeri : - 1.42 p: 0.16 (p>0.05)

Tablo 4'de görüldüğü üzere spor yapmayan kızların problem çözme puanı (94.36), erkeklerin ise (100.24)'tür. Bu da bize spor yapmayan kızların problem çözme becerilerinin spor yapmayan erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen t değeri (-1.42)'dir. İki grup arasında fark olmasına rağmen (5.78) bu fark istatistiki olarak anlamlı bir farklılık değildir (p>0.05).

Tablo 5. Örneklem Grubunun Problem Çözme Puanına Göre Spor Yapan Erkekler İle Spor Yapmayan Erkeklerin Betimsel ve İlişkisel Analizi

	SPOR YAPAN ERKEK	SPOR YAPMAYAN ERKEK
N	50	50
Problem Çözme Puan Ortalaması	99.08	100.24
Ortanca Tepe Değeri	99	100
Standart Sapma	19.6	19.8

t değeri : 0.29 p: 0.77 (p>0.05)

Tablo 5'te görüldüğü üzere spor yapan erkekler ile spor yapmayan erkeklerin problem çözme puanları arasında (1.16) puanlık az bir fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık değildir. (p>0.05)

Tablo 6. Örneklem Grubunun Problem Çözme Puanına Göre Spor Yapan Kızların Branş Değişkenine Göre Betimsel ve İlişkisel Analizi.

	SPOR YAPAN KIZLAR			
	VOLEYBOL	ATLETİZM	TAEKWONDO	GENEL
N	16	17	17	50
Problem Çözme Puan Ortalaması	94.19	101.59	102.35	99.48
Ortanca Tepe Değeri	94	101	102	99
Standart Sapma	18.41	19.88	16.62	18.3

F = 0.66 p: 0.580

Tablo 6'da görüldüğü üzere spor yapan kızların branş değerlerine göre karşılaştırmaları sonucunda, voleybol branşıyla uğraşan kızların problem çözme becerileri atletizm ve taekwondo branşı ile uğraşanlardan daha yüksektir. Elde edilen F değeri (0.66) buna göre bu farklılık, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. (p>0.05)

Tablo 7. Örneklem Grubunun Problem Çözme Puanlarına Göre Spor Yapan Erkeklerin Branş Değişkenine Göre Betimsel ve İlişkisel Analizi.

	SPOR YAPAN ERKEKLER					
	FUTBOL	ATLETİZM	TAEKWONDO	GENEL		
N	17	17	16	50		
Problem Çözme Puan Ortalaması	88.41	100.53	108.87	99.08		
Ortanca Tepe Değeri	88	100	108	99		
Standart Sapma	18.48	23.58	8.11	19.6		

.....

F değeri: 3.28 P: -0.024 ($p<0.05$)

.....

Tablo 7'de görüldüğü üzere futbol branşıyla uğraşanların problem çözme puanları (88.41) atletizm ve taekwondo sporuyla uğraşanlardan daha düşüktür. Bu da futbolcuların problemli durumlara daha kolay ve çabuk çözüm bulduklarını göstermektedir. Elde edilen F değeri (3.28)'dir. Buna göre branş değişkenine göre spor yapan erkekler arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark vardır. ($p<0.5$)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacı ile yapılan çalışmada; örneklem grubunun spor yapan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanlarının, cinsiyete göre analizi sonucunda tablo 2'de de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre bir farklılık görülmemektedir.

Problem çözme ve karar verme ilişkisinin incelendiği bir araştırma sonucunda kızların erkeklere göre daha fazla bağımlı karar verme tarzında hareket ettikleri bulunmuştur (19).

Tablo 3'de görüldüğü üzere spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin problem çözme puanları analizinde spor yapan kız öğrencilerin puanı (99.48) spor yapmayan kız öğrencilerin ise (94.36)'dır. Bu durum bize spor yapmayan kız öğrencilerin karşılaştıkları problemli durumlardan daha çabuk kurtulduklarını göstermektedir. İki grup arasındaki (5.12)'lik problem çözme puan farkı istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık değildir.

Kız ve erkek öğrencilerde uyma ve problem çözme yeteneğinin araştırıldığı bir çalışmada, düşük seviyede uyumlu olan çocukların problem çözme performanslarının daha iyi olduğu görülmüştür (4).

Tablo 4'te görüldüğü üzere spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanı değişkenine göre incelenmesi sonucunda kız öğrencilerin problem çözme puanı (94.36) iken erkek

öğrencilerin ise (100.24)'tür. Bu da spor yapmayan kız öğrencilerin problem çözme performanslarının spor yapmayan erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık değildir.

Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bir çalışma da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözmede kendilerini daha güvenli olarak değerlendirildikleri ortaya çıkmıştır (20).

Tablo 5'te görüldüğü üzere spor yapan erkek öğrenciler ile spor yapmayan erkek öğrencilerin problem çözme puanlarının karşılaştırılması sonucunda, iki grup arasında az bir fark bulunmuştur. İki grubun problem çözme becerileri birbirine yakındır. Elde edilen bu fark istatistiki açıdan anlamlı değildir.

Yapılan bir araştırmada, iletişim becerileri eğitiminden sonra grubun problem çözme yeteneği araştırılmış ve bu grubun problem çözme becerisi algılarında yükselme görülmüştür (6).

Tablo 6'da görüldüğü üzere, spor yapan kız öğrencilerin branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda voleybol branşıyla uğraşan kız öğrencilerin problem çözme puanı (94.19)'dur. Bu da bize voleybolcu kız öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin atletizm ve taekwondo sporuyla uğraşan kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir.

Kruger (1997), problem çözme ile sosyal destek ve kişisel yeterliliği incelediği çalışmasında, sosyal destek ile problem çözmede kişisel yeterlilik arasında ilişki olduğunu bulmuştur (15).

Spor yapan erkek öğrencilerin branş değişkeni açısından problem çözme puanları analizi sonucunda futbol branşı ile uğraşanların problem çözme puanları (88.41) dir. Bu durum bize futbolcuların problemli durumlardan atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşanlardan daha kolay kurtulduklarını ve daha çabuk çözüm bulduklarını göstermektedir. Bu farklılık istatistiki açıdan da anlamlı bir farklılıktır ($p<0.05$).

Futbolun takım sporu olması, oyun esnasında birçok kritik anların bulunması ve rakiple takım halinde mücadele futbolcuların problem çözme performanslarını artırmış olabilir.

Sonuçta spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacı ile yapılan çalışmada spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencileri arasında az bir farklılık olduğu, branşlar arası yapılan karşılaştırmada ise yapılan spor branşı ile problem çözme becerilerinin birbirini etkilediği ortaya çıkmıştır.

KAYNAKLAR

1. Basmacı SK (1998) *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi.* İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Malatya

2.Baumgardner AH , Heppner PP , Arkin RB (1986) *Role Of Causal Attribution İn Personal Problem Solving, Journal Of Personality And Social Psychology.* 50 (3), 636-643

3.Bingham A (1998) *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* Çev: A.F.Oğuzhan.M.E.Basımevi,İstanbul

4.Crombie G, Gold D (1987) *Compliance And Problem Solving Computence İn Girls And Boys*.Journal Of genetic Psychology. 150 (3) P.P., 281-291

5.Cüceloğlu D (1992) *İnsan Davranışı.* Remzi Kitapevi. İstanbul

6.Çam S (1997) *İletişim becerileri Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem çözme becerisi Algılarına etkisi. Ankara Üniversitesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Doktora Tezi

7.Gelbal S (1987) *Problem Çözme.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6:167-173

8.Heppner PP, Anderson WP (1985) *The Relationship Between Problem-Solving Self-Appraisal and Psycological Adjustment.Cognitive Therapy and Research.*4,415-427.

9.Heppner PP, Baker CE (1997) *Applications Of The Problem Solving İnventory.* Measuremant And Evalution in Counseling And Development. Vol:29,İssue:4,P:229,13P.

10.Heppner PP, Braumgardner AH, Jacson J (1985) *Depression and Attributional Style:Are They Related? Cognitive Therapy and Research,* 9:105-113

11.Heppner PP, Kampa M, Brunning L ((1987) *The Relationship Between Problem Solving Self-Appraisal And İndices Of Physical And Psycological Health.* Cognitive Therapy And Research. Vol.11,No.2, pp.155-168.

12.Heppner PP, Krauskoph CJ (1987) *The İntegration Of Personal Problem Solving Processes Whithin Counseling.* The Counseling Psychologist. 15,371-447

13.Heppner PP, Petersen CH (1982) *The Development and İmplications of a Personel Problem Solving İnvertory.* Journal Of Counseling Psychology, 29, 66-75

14.Hitz R (1997) *Creative Problem Solving Through Music Activities. Young Children Vol*:42, n:2

15.Kruger LY (1997) *Social Support And Self-Efficacy İn Problem Solving Among Teacher Asistance Teams And School Staff.* Journal Of Education Research. 90 (3), 164-168

16.Kuzgun Y (1995) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* ÖSYM Yayınları. Ankara

17.Lazarus RS, Folkman S (1984) *Stress, Appraisal And Coping.* New York: Springer.

18.Morgan CT (1999) *Psikolojiye Giriş*. Çev. H.Arıcı ve ark. Meteksan Yayınları 13.Baskı. Ankara

19.Phillips SD, Pazienza NJ, Feirih HH (1984) *Decision- Mahing Styles And Problem Solving Appraisal,* Journal Of Counceling Psychology. 401.31, no.4, S-497-502

20.Şahin N, Şahin NH, Heppner PP (1993) *Psychometrie Properties Of The Problem Solving İnvertory İn a Group Of Turkish Universitiy Students*. Cognitive Therapy And Research. Vol.17. No.4 88.379-396

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Füsun ÖZTÜRK* Şenay KOPARAN* Mine TOPSAÇ* Güven ÖZKAYA**

ÖZET

Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılaşıylarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 111 bayan ve 113 erkek olmak üzere toplam 224 gönüllü öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmeler tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney U testi ve Kruskall Wallis testleri ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerini algılaşışlarında cinsiyetlerine ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar kelimler: problem çözme becerisi, öğrenci.

ABSTRACT

PROBLEM-SOLVING SKILLS OF STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS DEPARTMENT OF EDUCATION FACULTY ULUDAĞ UNIVERSITY

The purpose of this study was to determine problem-solving skills, perception of students of physical education and sports department of education faculty, Uludağ University. 111 female and 113 male volunters (totally 224 students) participated in this study.

İn this study, Problem-Solving Inventory which developed by Heppner and Petersen, adapted by Şahin Şahin, and Heppner in Turkey used. The analyses was carried out through the one way Annova, Mann-Whitney U and Kruskall Wallis tests , in SPSS 13 programme.

As a result of this study, significant difference have been obtained between the Problem Solving skills of students with reference on their sex-and their sport branch.

Keywords : Problem –solving skill, student.

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
** Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik A.B.D.

GİRİŞ

Bireylerin problem çözme becerisi, hem mesleki hem de özel yaşantılarındaki başarı ve mutluluğu için önemlidir. Çünkü toplumsal bir varlık olarak başkaları ile birlikte yaşmak çalışmak ve rekabet etmek durumundadır. Ve karşılaştığı her yeni güçlük, çözülmesi gereken yeni bir problem durumudur.

Problem çözme; problemli bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel bir davranışsal süreçtir (1). Kendini sosyal problemlerin çözümünde etkisiz olarak algılayan bireylerin, mutsuzluk yaşamada büyük bir risk altında oldukları görülmektedir. Bu bireylerin depresyon düzeyleri kontrol altına alınsa da, düşük problem çözme becerisi algısı ve onun olumsuz yaşam stresi ile etkilenişini, mutsuzluğun derecesini arttırmaktadır. Kişilerin problem çözme becerilerindeki zayıflığın, mutsuzluk riskini arttırdığı gözlemlenmektedir(2).

İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlere genellikle kişisel deneyimlere, geleneklere veya otorite figürlerine başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (3). Eğer bir insan, sorun çözme yeterliliğine kavuşmamış ise küçük sorunlarını çözmede bile başkalarının yardımını gerekser (4). John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır (5).

Problem çözme, bireyin kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırır. Birey karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının karar vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklere kendisi çözüm yolları arar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulur, kendine güveni artar. Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (6). Burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiçbir problemin tek çözümünü olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğidir (7). Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Demek ki tüm nesiller yaşadığı çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır (8).

Bu araştırma, geleceğin Beden Eğitimi Öğretmeni ve antrenörler adaylarından olan Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin, problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

GEREÇ YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2004 yılında Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise 111 bayan 113 erkek olmak üzere toplam 224 kişidir.

Araştırmada Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ergen ve yetişkin bireylere uygulanabilen bu envanter 35 maddeden oluşan ve 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanların yükseliği, bireyin Problem Çözme Becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını gösterir (9).

Elde edilen veriler SPSS 13 istatistik programında değerlendirilirken, gruplar arası karşılaştırmalarda normal dağılım göstermeyen grup sayısı ikiden fazla değişkenler için Kruskall Wallis, grup sayısı iki olan değişkenler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup sayısı iki olan normal dağılım gösteren değişkenler için gruplar arasındaki farklılık bağımsız örneklem t testi ve grup sayısı ikiden fazla varyansların homojen olması durumunda tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan deneklerin problem çözme puanlarının cinsiyete, sınıflara ve branşa göre yapılan karşılaştırılmaları ile elde edilen sonuçlar 1-7 nolu tablolarda yer almaktadır.

Tablo-1. Cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılması.

	Bayan (n=111) Ort ± S.S	**Erkek (n=113) Ort ± S.S**	**p**
PROBLEM ÇÖZME PUANI	77.8 ± 14.9	83.4 ± 18.2	**0.010**

Tablo' 1 de bayan ve erkek öğrencilerin problem çözme puanları karşılaştırıldığında; erkek öğrencilerin problem çözme puanlarının bayanlara göre istatistiksel düzeyde anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Tablo-2. Sınıflara göre problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılması.

	SINIFLAR					
					4.SINIF	**p**

	1. SINIF Ort± S.S	2. SINIF Ort ± S.S	3. SINIF Ort ± S.S	4. SINIF Ort ± S.S	İkili Eğitim Ort ± S.S	
PROBLEM ÇÖZME PUANI	87.4 ± 20	82.3 ±17.9	81.9 ±10.7	78.9 ± 17	79.05 ± 15.3	0.182

Tablo 2'de sınıflar arasında problem çözme puanlarının karşılaştırılmasında; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo-3. Bayan ve erkek öğrencilerin sınıflar arasında yapılan problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılması

	SINIFLAR					
	1. SINIF Ort± S.S	2. SINIF Ort ± S.S	3. SINIF Ort ± S.S	4. SINIF Ort ± S.S	4.SINIF İkili Eğitim Ort ± S.S	p
Bayan	86.5 ± 18.5	78.7 ± 15.6	80.8 ± 10.4	75.6 ± 15.4	76.1 ± 13.2	0.214
Erkek	88.05 ± 21	83.8 ± 19.1	95	82.4 ± 18.1	81.7 ± 16.7	0.688

Tablo 3 ' de bayan ve erkek öğrencilerin grup içinde sınıflara arası yapılan karşılaştırılmasında; her iki cinsiyet yönüyle istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo-4. Sınıflara göre bayan ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılması

SINIFLAR	n		Bayan Ort ± S.S	Erkek Ort ± S.S	p
	Bayan	Erkek			
1. SINIF	13	18	86.5 ± 18.5	88.05 ± 21.05	0.839
2. SINIF	7	16	78.7 ± 15.6	83.8 ± 19.1	0.539
3. SINIF	12	1	80.8 ± 10.4	95	-
4. SINIF	45	41	75.6 ± 15.4	82.4 ± 18.1	0.065
4.SINIF(İkili Eğitim)	34	37	76.1 ± 13.2	81.7 ± 16.7	0.125

Tablo 4' de sınıflar göre bayan ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırmasında; istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo-5 . Branşlara göre problem çözme becerisi puanları ve ikili karşılaştırılmaların değerlendirilmesi.

BRANŞ GRUPLARI								
1) **Atletizm (n =25)** **Ort ± S.S**	**2)** **Basketbol (n=18)** **Ort ± S.S**	**3)** **Futbol (n=52)** **Ort ± S.S**	**4)** **Voleybol (n=19)** **Ort ± S.S**	**5)** **Diğer (n=71)** **Ort ± S.S**	**6)** **Branşı Yok (n=39)** **Ort ± S.S**	**p**	**İkili karşılaştırma**	**p**
79.6±18.4	85.7±13.7	85.6±19.1	73.5±14.1	76.5±14.1	83.2±17.4	**0.005**		
							2-4	**0.003**
							2-5	**0.012**
							3-4	**0.010**

Tablo 5' de branşlara göre problem çözme becerisi puanları arasında yapılan karşılaştırmada; istatistiksel düzeyde anlamlı şekilde farklılık bulunmuştur ($p<0.01$). Branşlar arasında problem çözme puanlarının yapılan ikili karşılaştırmalarında; basketbol ile voleybol arasında, futbol ve diğer branşlara sahip olanlar arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık ($p<0.01$) ve basketbol ile diğer branşlara sahip olanlarla ve futbol ve voleybol arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo-6. Erkek ve bayan öğrencilerin branşları arasında problem çözme becerisi puanları ve ikili karşılaştırılmaların değerlendirilmesi.

	BRANŞLAR							
	1) Atletizm Ort±S.S	**2) Basketbol Ort± S.S**	**3) Futbol Ort± S.S**	**4) Voleybol Ort ± S.S**	**5) Diğer Ort ± S.S**	**6) Branşı Yok Ort ± S.S**	İkili karşılaştırma	**p**
Bayan	80.06± 14	81.1 ± 8.7	84.5 ±10.6	70.1± 10.6	74.7 ±14.2	84.5 ±17.9		**0.024**
Erkek	78.7± 25.6	88 ± 15.4	85.8 ± 20	83.2 ±19.4	79.8 ±13.7	81.7 ±17.2		0.680
							1-4	**0.038**
							2-4	**0.033**
							3-4	**0.016**
							4-6	**0.006**
							5-6	**0.023**

Tablo 6 ' da bayan öğrencilerin kendi içinde branşlara göre problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu farklılıkların atletizm ile voleybol arasında, basketbol ile voleybol arasında, futbol ile voleybol arasında, diğer branşlar ile branşı olmayanlar arasında ($p<0.05$) ve basketbol ile diğer branşlara sahip olanlar arasında olduğu ($p<0.01$) belirlenmiştir.

Erkek öğrencilerin kendi içinde branşlara göre problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılmasında ise istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo-7. Branşlara göre bayan ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılması.

BRANŞLAR	n		Bayanlar Ort ± S.S	Erkekler Ort ± S.S	p
	Bayan	Erkek			
ATLETİZM	16	9	80.06 ± 14	78.7 ± 25.6	0.892
BASKETBOL	6	12	81.1 ± 8.7	88 ± 15.4	0.494
FUTBOL	8	44	84.5 ± 10.6	85.8 ± 20	0.833
VOLEYBOL	14	5	70.1 ± 10.6	83.2 ± 19.4	0.186
DİĞER	45	25	74.7 ± 14.2	79.8 ± 13.7	0.081
BRANŞI YOK	21	18	84.5 ± 17.9	81.7 ± 17.2	0.686

Tablo 7' de branşlara göre bayan ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılmasında; istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor bölümünden 111 bayan 113 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Bayan öğrencilerin yaş ortalamaları 22.2 (±2.01) ve erkek öğrencilerin yaş ortalamaları 23.1 (± 2.05) olarak tespit edilmiştir. Deneklerin branşlarına göre dağılımı atletizm 25 (16 bayan, 9 erkek), basketbol 18 (6 bayan, 12 erkek), futbol 52 (8 bayan, 44 erkek), voleybol 19 (14 bayan, 5 erkek) şeklindedir. Tenis, masa tenisi, judo, eskrim, cimnastik, hentbol, yüzme, paten, kayak vb branşların sayıları istatistiksel karşılaştırma yapmaya uygun olmadığından diğer branş başlığı altında değerlendirmeye alınmıştır ve 45 bayan, 25 erkek olmak üzere toplam 71 kişidir. 21 bayan ve 18 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci ise herhangi bir branşta aktif olarak spor yapmamaktadırlar.

Deneklerin sınıflara göre dağılımı ise 1. sınıf 31 öğrenci (13 bayan, 18 erkek). 2. sınıf 23 öğrenci (7 bayan, 16 erkek), 3. sınıf 13 öğrenci (12 bayan, 1 erkek), 4. sınıf 86 öğrenci (45 bayan 31 erkek), ikili eğitim 4. sınıf ise 71 öğrenci (34 bayan, 37 erkek) şeklindedir.

Deneklerin problem çözme becerisi puanları cinsiyetler göre karşılaştırıldığında, bayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo-1). Deneklerin problem çözme beceri puanları sınıflara göre karşılaştırıldığında son sınıflar problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo-4). Problem çözme becerisi puanlarının branşlara göre yapılan karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo-5). Bu farklılıklar; basketbol-voleybol karşılaştırmasında voleybolcular lehine, basketbol-diğer branşlar karşılaştırmasında diğer branş sporcuları lehine, futbol-voleybol karşılaştırmasında voleybolcular lehine ve futbol ile diğer branşlar karşılaştırmasında diğer branş sporcuları lehine görülmektedir.

Bayan ve erkek öğrencilerin kendi içinde branşlarına göre problem çözme becerisi puanlarının ikili karşılaştırmalarında, erkeklerde istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmazken bayanlarda, voleybolun atletizm basketbol futbol ve branşı olmayanlar ile karşılaştırmasında voleybolcular lehine, diğer branşta olanlar ile branşı olmayanların karşılaştırmasında, diğer branş sporcuları lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo- 6). Sınıfların ve branşların kendi içinde cinsiyetlere göre karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (Tablo- 4 ve Tablo-7).

Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile yapılan benzer bir araştırmada ise öğrencilerin cinsiyetlere, sınıflara ve branşlarına göre problem çözme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (10). Yine Taylan tarafından 226 üniversite öğrencisi üzerinde, problem çözme envanteri uygulayarak yapılan bir araştırma sonucu cinsiyetler arasında farklılık olmadığı yönündedir (11). Ancak Katkat' ın yaptığı ve 6 ayrı üniversiteden 1636 erkek ve 1332 bayan öğretmen adayı öğrencilerini kapsayan araştırmada, cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada bayan öğretmen adayları lehine bir farklılık bulunmuştur (12). Benzer şekilde Çam tarafından yapılan diğer bir çalışmada, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adayı problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, ilk ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana (sosyal-fen), daha önce ya da halen öğretmenlik yapıp yapmamalarına, mezun ya da halen öğrenci olmalarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre ikili ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür (13).

Heppner ve arkadaşlarının kendilerini "başarılı" ve "başarısız" problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere yaptıkları bir araştırmada , erkeklerin kızlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları ve kişiler arası problemleri çözmede kızlardan daha stratejik davranışları görülmüştür (14). Heppner, Reeder ve Larson tarafından yapılan başka bir araştırmada ise cinsiyet değişkeninin sadece başa çıkma yollarında etkili olduğu problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminde alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlenmiştir(15).

Görüldüğü gibi problem çözme becerisi ile ilgili olarak mevcut literatürde farklı sonuçlar yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle sınıflara göre problem çözme becerisi puanları arasında farklılık bulunmaması, verilen dört yıllık eğitimin bu becerinin geliştirilmesine katkıda bulunmadığı yönünde olabilir. Birey geçmiş yaşantısındaki bilgilerden yararlanarak problemin çözümü olabilecek plan v projeler geliştirebilir. Eğitim sürecinde bilginin ezbere dayanması ve günlük hayat içinde yaparak yaşayarak bilgilerin bireyin belleğinde örgütlenmemesi bu becerinin geliştirilmesine olanak sağlamamaktadır.

Problem çözme becerisi puanlarının bayan öğrenciler lehine bir sonuç göstermesi ise aile ve eğitim ortamı içinde erkeklere göre daha fazla güçlükle karşılaşmaları nedeniyle daha fazla problemle başa çıkma durumunda kalmaları ve becerilerini geliştirme fırsatı buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kadınlarda beynin iki yarı küresini birbirine bağlayan kısmı erkeklerden üç yıl daha önce olgunluğa ulaşır. Herman 'a göre biyolojik ve kültürel etkilerden dolayı kadınlar sağ beyinsel işlevleri yerine getirmede erkeklerden daha avantajlıdır. Yazar, kadınların potansiyel olarak zihinsel düşünme süreçlerinin beynin her iki yarısını kullanmaya yönelik, düşünme şekillerinin daha tümel, daha sezgisel, yeni fikirlere daha açık ve eşyadan çok insana yönelik olduklarını savunmaktadır (7).

Eğitim öğretim ortamında problem çözme becerisinin geliştirilebilmesi için yaratıcı düşünce ve problem çözme tekniklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Bunun için öğrenciye problemin önemini göstermek ve benzer birkaç problemle karşı karşıya bırakmak, problemi tanımlamak ve sınırlamada yardım etmek, kullanılacak uygun araç ve gereci sağlayarak gerektiğinde rehberlik yapmak yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

1. D'ZURİLLA, T.J., GOLDFRİED M.R.. Problem Solving And Behavior Midifacation, Journal Of Abnormal Psychology , 18:407-426, 1971.
2. BONNER ,R.L., VE RİCH, A. Negatif Life Stres, Social Problem-Solving Self Appraisal And Hopelessness. İmplacations For Suicide Researche, Cognitive Threapy And Researche 12(6), 549-556, 1988.
3. KARASAR, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3. Baskı, Bilim Yayın Evi, Ankara 1986.
4. BAŞARAN, İ.E. Eğitim Psikolojisi, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara 1974.
5. BAYKUL, Y., AŞKAR, P. Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi, Anadolu Üniversitesi, Yayın No: 193, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 94, 1987.
6. ERDEN, M., AKMAN, Y. Gelişim Öğrenme ve Öğretme, Arkadaş Yayınevi, 7. Baskı, Ankara 1998.
7. ÖZDEN,Y. Öğrenme ve Öğretme, Pegem Yayıncılık 3. Baskı, Ankara, 1999.
8. SENEMOĞLU, N. Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitap Evi, sayfa 538, Ankara, 2001.
9. SAVAŞIR, I., ŞAHİN, N.H. Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme, Sık Kullanılan Ölçekler, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, sayfa 79-85, Ankara, 1997.
10. ÖZTÜRK F., İNCE G., ZULKADİROĞLU Z. Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencileri Problem Çözme Becerisi Algıları, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 (1), Erzurum, 2000.
11. TAYLAN, S. HEPPNER İN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİNİN UYARLAMA, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışmaları, Yayınmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
12. KATKAT, D. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetler ve Alanlar Açısından Karşılaştırılması, Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3 (3), Ankara 2003.
13. ÇAM S. Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), Adana, 1997.
14. HEPPNER, P., HİBER, J., NEAL G., W, WEİNSTEIN, CL, RABİNNOWİTS, FE. Personal Problem-Solving, A Destcriptive Study Of İndivudual Differences, Journal Of Counseling Psychology, 29 (6), 580-590, 1982.
15. HEPPNER, P., REEDER,B., L LARSON, L., M. Cognitive Variables Associated With Personal Problem Solving Appraisal İmplications Of Counseling Journal Of Counseling Psychology 30 (6), 537-545, 1983.

LİSE SPOR ALANI ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

ÖZET

*Rüçhan Özkılıç **Nimet Haşıl Korkmaz

Bu araştırmanın amacı liselerde spor alanını tercih eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemektir. Araştırma Bursa ilinde spor alanı programı açmış olan 3 okuldaki 83 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kuzgun ve Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen mesleki olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki olgunluk ölçeğinden elde ettikleri puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin mesleki olgunluk ölçeğinden elde ettikleri puanlar öğrencilerin bulundukları sınıflara ve okulların bağlı bulunduğu ilçelere göre karşılaştırılmış ancak bir farklılık bulunamamıştır. Bunlara ilave olarak öğrencilerin %54.22'sinin yeterli mesleki olgunluğa ulaşmadığı, %22.89'unun yeterli mesleki olgunluğa ulaştığı ancak mesleki eğitime ihtiyaçları olduğu, diğer %22.89'unun ise yeterli mesleki olgunluğa ulaştıkları saptanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the proffessional maturation level of the students at the lycee's sports fields.This study was actualized at 3 schools which are sport field programme is implemented. 83 student participated to this study. The Proffessional Maturation Inventory (Kuzgun ve Bacanlı, 2005) was used as the instrument of the study. The data were analysed by using percentages, frequencies, independent sample t test and one-way analysis of variance. It was found that there is a signigicant difference between the male and female students proffessional maturation scores. The mean of the female students professional maturatıon scores is significantly higher than the male students. On the other hand, the professional maturation scores of the participant students are compared according to their grades and their lycee's province. However, no signigificiant differences were found in both comparasion . In addition to these findings %54.22 of the participant students do not reach enough professional maturation level but still need to proffessional education, %22.89 of them reach sufficient professional maturation level.

Key Words: The Proffessional Maturation, physical education and sport

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.

** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Beden Eğitimi ve Spor Böl.

GİRİŞ

Mesleki olgunluk mesleki gelişimin bir göstergesidir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Mesleki gelişim kuramcıları meslek gelişiminin genel gelişimde olduğu gibi bazı evrelere ayrıldığını öne sürmüşlerdir. Mesleki olgunluk bu evrelerde tipik ve gerekli problem çözme yaşantıları ile karşılaşılarak ve bunları çözebilmek için gerekli olan becerileri edinerek kazanılmaktadır (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Super (1963)'a göre, bu araştırmaya konu olan 14-18 yaş arasındaki bireyler mesleki olgunluk evrelerinden birisi olan "Araştırma evresi"nin ilk gelişim basamağı olan "deneme basamağındadırlar. Bu basamak gelişimin ergenlik dönemine ve öğrenim yaşamının da lise yıllarına rastlar. Deneme basamağı, meslek rehberliği ve danışmanlığı bakımından özel bir önem taşır. Çünkü insanın kendini ve çevresindeki fırsatları tanıma ve değerlendirme çabaları okul öncesi dönemden itibaren başlarsa da, çabaların yoğun olduğu dönem lise yıllarına rastlamaktadır.

Ülkemizdeki liselerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1996-1997 öğretim yılından itibaren "Alan Seçmeli Programlar" uygulamaya konulmuştur. Bu programlarla öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendileri için en uygun olan alanı seçmelerine olanak sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle liselerin ilk sınıfları (9. sınıflar) "yöneltme" sınıfı olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının bu görevi yerine getirebilmesi için bu kurumlarda uygulanacak olan öğretim programları yükseköğretime hazırlayan programlar, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar ve hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar olarak hazırlanmıştır (MEB, 1999). Bu programlar öğrencilerin istek ve yetenekleri yönünde bireysel farklılıklarına ve yönelecekleri alanın/bölümün özelliklerine cevap verecek şekilde ortak genel kültür dersleri, alan/bölüm dersleri ile alan/ bölüm seçmeli dersleri ve diğer seçmeli derslerden oluşmaktadır. Ortak genel kültür dersleri ile alan/bölüm seçmeli dersleri ve diğer seçmeli derslerin her biri, bunların haftalık saatleri ve hangi yıllarda okutulacakları, kurul kararına bağlı olarak belirlenir.
Aynı yönetmelikte (MEB, 1999) Alan/Bölüm dersleriyle, Alan/Bölüm Seçmeli dersleri ve Seçmeli derslerin tanımları ise şu şekilde yapılmaktadır:
Alan/Bölüm Dersleri: Öğrenciyi girmeyi hedeflediği yüksek öğrenim dalına veya mesleğe ve iş alanlarına yönelten ve ona bu yönde gelişme imkânı sağlayan derslerdir.
Alan/Bölüm Seçmeli Dersleri: Öğrenciye yöneldiği alanda/bölümde gelişme imkân ve derinleşme imkânı sağlayan derslerdir.
Seçmeli Dersler: Ortak genel kültür, Alan/Bölüm dersleri ile alan bölüm seçmeli dersleri dışında kalan; öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çeşitli programlarda ilerlemelerini, kişisel yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan derslerdir.
Alan/Bölüm dersleri ve seçmeli derslerin seçiminde dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:
- Gelişim dosyasındaki bilgiler dikkate alınarak, öğrencinin önceki yıllara ait başarısı ve derslerdeki başarı grafiği.
- Yönelmek istediği veya yöneldiği alan/bölümde alması gereken derslerin hangileri olduğu.
- Hangi sınıflarda hangi derslerin alınmasının uygun olacağı.

Yönetmelik ayrıca öğrencilerin alan/bölüm seçmeli dersleri ve seçmeli derslerinin seçiminin her sınıf için tekrarlanacağını vurgulamaktadır.

Aynı yönetmeliğe (MEB, 1999) göre alanlara yönelme gerçekleştirilirken programlarında birden fazla alana yer verilen okullarda dokuzuncu sınıfı geçen öğrenciler; ilgi, istek, yetenek ve derslerdeki başarı durumlarına göre alanlara yönelir veya yönlendirilirler. Ayrıca yönlendirmenin öğrenci ve velisinin görüşü alınarak ilgili müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından yapılması gerekir.
Yönelme veya yönlendirme yapılırken dokuzuncu sınıfta okutulan alanlara kaynaklık eden derslerin yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalaması ya da derslerin yıl sonu notları esas alınır. Buna göre, öğrenci;
1. Alana kaynaklık eden derslerine ait yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalamasının 2.50 ve daha yukarı,
2. Yıl sonunda alana kaynaklık eden derslerin her birinden başarılı olduğu alan veya alanlardan birine yönelir.
3. Alanlara yönelme şartını taşımayan öğrenci, alanlara kaynaklık eden derslerin yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalaması, hangi alan için daha yüksek ise o alana yönlendirilir.
4. Yöneldiği veya yönlendirildiği alan yerine başka bir alana devam etmek isteyen öğrenci, alana kaynaklık eden derslerin yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalaması; tercih ettiği alana devam etmeye hak kazanmış ve ağırlıklı ortalaması en düşük olan öğrencinin ortalamasından daha aşağı olmamak kaydıyla bu alana yönelir. Yıl sonu notlarına göre başarılı olan ve bu alana yönelen öğrencilerin alanlara kaynaklık eden derslerden aldıkları notların ağırlıklı ortalaması, en düşük ağırlıklı ortalama tespit edilirken dikkate alınmaz.
5. Birden fazla alana yönelme şartını taşıyıp herhangi bir alana yönelmiş bulunan öğrenci; istemesi halinde ders yılının başlamasını takip eden bir ay içinde alan değişikliği yapılabilir.
Aynı yönetmeliğin liselerde açılmasını ön gördüğü alanlar ve 9. sınıfta her bir alana yönelmede kaynaklık eden dersler aşağıda sıralanmıştır. Ancak Yabancı Dil, Sanat ve Spor alanları şartları uygun olan okullarda öğretime açılabilmektedir.
1. Fen Bilimleri Alanı : Biyoloji, Fizik, Kimya. Matematik.
2. Sosyal Bilimler Alanı : Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya.
3. Türkçe-Matematik : Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik.
4. Yabancı Dil Alanı : Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil.
5. Sanat Alanı : Türk Dili ve Edebiyatı, Seçmeli Resim/ Seçmeli Müzik.
6. Spor Alanı : Beden Eğitim, Biyoloji.

Sanat Alanı, Resim Alanı ve Müzik Alanı şeklinde iki alana ayrılmıştır (MEB, 1996). Bu durumda liselerde yedi farklı alan uygulamasının olduğu görülmektedir.
Doğan'a göre (2000) alan seçimlik program uygulamaları Türk eğitim sisteminin yenilikçi ve gelişmeci felsefesine uygun olarak ortaya çıkan bir arayışın ürünüdür. Bireyi merkeze alan değişim kültürü eğitim aracılığıyla öğrenciyi merkeze alan akademik anlayışı da beraberinde getirmiştir. Özel yetenek ve becerileri ile özel ilgilerini öne çıkararak bir yandan özgün boyutlarıyla öğrenciyi hayata katmayı amaçlayan yeni uygulama, öte yandan bu yetenek zemini üzerinden de öğrencileri üniversiteye hazırlamayı amaçlamaktadır
Liselerde açılan alanlar arasında sıralanan spor, insanlık tarihinin her döneminde uygulamaları görülen günümüzde her düzeyde eğitimin ayrılmaz bir parçası olan bilinçli ve planlı faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Erol ve Diğerleri, 2003). Günümüzde spor sosyal, biyolojik, psikolojik ve sanatsal işlevi olan kültürel ve ahlaki bir olay olarak görülmektedir.

Spor alanına girebilmek için öğrencilerde olması gereken nitelikler ve liselerin bu alanından mezun olan öğrencilerin yüksek öğretimde benzer programlara devam edebilmesi için sunulan olanaklar yukarıdaki paragraflarda açıklanmıştır. Ancak spro alanı tercihi yapan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Peker (2003) tarafından Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor bölümündeki öğrencilerin yaklaşık ¼'ü liselerin spro alanının bitirenlerden oluşmaktadır. Bir başka deyişle bu bölüme gelen öğrencilerin büyük bir kısmı başka alanlardan gelmişlerdir. Aynı araştırmada spor alanından gelen öğrenciler ile diğer alanlardan gelen öğrencilerin genel başarı ortalamaları karşılaştırılmış spor alanından gelenlerin başarılarının anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuç liselerde spor alanının bitiren öğrencilerin üniversitelerin beden eğitimi ve spor bölümünde başarılı olma konusunda problem yaşadıklarına işaret etmektedir.
Spor alanına öğrenci kabulunde spor geçmişi olan öğrencilerin tercih edilmesinin yanısıra okulun diğer alanlarındaki dersleri yapamayacağına inanılan öğrencilerinde bu alana yönlendirilmesi bu alandan mezun olan öğrencilerin gelecekteki öğrenim yaşantılarında problemlerle karşılaşabilecekleri düşündürmektedir. Mesleki olgunluk düzeyinin bireylerin meslek seçimlerinde oynadığı önemli rol göz önünde bulundurulduğunda bu alanı seçen öğrencilerin tercihlerini yaparken mesleki olgunluk açısından hangi düzeyde olduklarını belirlemenin önemli olacağı düşünülmüştür. Beden eğitimi ve sporun öneminin her geçen gün daha iyi ortaya çıktığı günümüzde spor alanı tercihi yapmış öğrenciler ile gerçekleştirilen bu araştırmada Bursa ilinde açılan spor alanı öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bursa il merkezindeki açılan spor alanı okullar çalışmanın evrenini oluştururken, Yıldırım ilçesinden 2 okul ve Osmangazi ilçesinden bir okul araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmamıza Osmangazi ilçesinde yer alan okuldan 22 Erkek 14 Bayan, Yıldırım İlçesine bağlı birinci okuldan 8 bayan, 26 erkek ve Yıldırım ilçesine bağlı 2. okuldan ise 4 bayan, 10 erkek katılmıştır. Araştırmamıza gönüllü katılan öğrenci sayısı toplam 83' tür. Öğrencilerin Mesleki olgunluk düzeylerinin belirlenmesinde Kuzgun ve Bacanlı tarafından geçerliliği ve güvenirliliği yapılmış "Lise Öğrencileri için Mesleki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde Statistica paket programından yararlanılmıştır.
Araştırmaya katılan öğrencilerin liselere ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 : Araştırmaya Katılan Spor Alanındaki Öğrencilerin Liselere ve Sınıflara Göre Dağılımı

LİSELER	**Lise 2**		**Lise 3**		**Toplam**
	Kız	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	
Osmangazi ilçesi	7	11	7	11	36
Yıldırım İlçesi 1.	3	11	5	15	34
Yıldırım İlçesi 2	4	10	-	-	14
Toplam	14	32	12	26	83

Tablo 1'de görüldüğü gibi lise 2. sınıflardan 14 bayan, 32 erkek, lise 3.üncü sınıflardan 12 bayan, 26 erkek toplam 83 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan Spor alanı öğrencilerinin kullanılan Mesleki Olgunluk Ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyetlere göre ortalamaları ve yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Spor Alanındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Olgunluk Puanlarının Karşılaştırılması

CİNSİYET	**N**	**X**	**SS**	**t**	**P**
KIZ	26	147.59	15.96	2.347*	.0213*
ERKEK	57	137.46	19.05		

P<.05*

Spor alanı öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Ölçeğinden elde ettikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmasında bayan öğrencilerin lehine p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmaya katılan spor alanı öğrencilerinin bulundukları sınıflara göre Mesleki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 3'de sunulmaktadır..

Tablo 3: Spor Alanındaki Öğrencilerin Sınıflarına Göre Mesleki Olgunluk Puanlarının Karşılaştırılması

SINIF	**N**	**X**	**SS**	**t**	**P**
LİSE 2	45	140.13	16.88	-.254	.7998
LİSE 3	38	141.18	20.76		

P>.05

Spor alanı öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerin bulundukları sınıflara göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Spor alanı öğrencilerinin kayıtlı oldukları okullara göre Mesleki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: Spor Alanındaki Öğrencilerin Liselerine Göre Mesleki Olgunluk Puanlarının Karşılaştırılması

LİSELER	N	X	SS	F	P
Osmangazi ilçesi	36	144.86	18.61	1.684	.1920
Yıldırım İlçesi 1.	34	137.14	18.64		
Yıldırım İlçesi 2	13	137.92	17.71		
TOPLAM	83	140.61	18.64		

P>.05

Tablo 4'de görüldüğü gibi Osmangazi ilçesinde yer alan okulda bulunan spor alanını seçen öğrencilerin Mesleki Olgunluk Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları diğer iki okula göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir Ancak bu okullardaki spor alanında yer alan öğrencilerin mesleki olgunluk puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Spor alanı öğrencilerinin Kuzgun ve Bacanlı'ya (2005) göre gruplandırılmış Mesleki Olgunluk Ölçeği puanlarının frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'de sunulmaktadır

Tablo 5: Spor Alanı Öğrencilerinin gruplandırılmış Mesleki Olgunluk Ölçeği Puanlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Frekans	Yüzde
143 puanın altı	45	54.22
143-155 puan arası	19	22.89
155 puandan yukarısı	19	22.89
Toplam	83	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi spor alanı öğrencilerinin mesleki olgunluk puanları incelendiğinde 143 puanın altındakiler yani mesleki olgunluk düzeyleri düşük öğrenciler5 örenklemin %54.22 sini , 143-155 puan arası olanlar yani orta mesleki olgunluk düzeyinde olanlar %22.89 unu ve 155 puandan yukarı olanlar yani yeterli mesleki olgunluğa ulaşmış öğrenciler %22.89'unu oluşturmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin Mesleki olgunluk Ölçeğinden elde ettiğikleri puanların ortalamaları bayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Bayan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin yüksek bulunması bayanların sorumluluk duygularının ergenlik dönemindeki erkeklere oranla daha yüksek oluşuna bağlanabilir.

Mesleki olgunluk, mesleki gelişim görevlerinin yerine getirilmesi ile ilgili olduğundan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları yükseldikçe daha üst gelişim basamaklarına girecekleri bu neden ile de mesleki gelişim görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilecekleri söylenebilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe mesleki olgunluk düzeylerinin artması beklenir (Jordan ve Hyde,1979). Buna karşın, Tablo 3'de görüldüğü gibi spor alanı öğrencilerinin sınıflara göre mesleki olgunluk düzeyleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç Kuzgun ve Bacanlı'nın (2005) yapmış olduğu araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Kuzgun ve Bacanlı'nın (2005) araştırma

sonuçlarına göre lise 1 öğrencileri ile lise 3.sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular beklentileri karşılamamaktadır. Bu bulguların oluşmasında Kuzgun ve Bacanlı'ya (2005) göre ülkemizde uygulanan "Sınıf Geçme Yönetmeliği'nin hem lise 1. sınıftaki hem de lise 3. sınıftaki öğrencileri mesleki kararlarını verme deneyimi ile karşı karşıya getirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Lise 2 ve lise 3'le arasında mesleki olgunluk ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark çıkmaması ders, alan ve meslek seçme deneyimi geçirmiş olmanın mesleki olgunluk üzerinde sınıf düzeyinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'de ilçelerde bulunan okullara göre spor alanı seçen öğrenciler mesleki olgunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Osmangazi ilçesinde yer alan okulda bulunan spor alanını seçen öğrencilerin mesleki olgunluk puanları 144.86 iken, Yıldırım ilçesinde bulunan okullarda öğrencilerin puanları sırasıyla 137.14, 137.92 bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin spor alanını seçerken daha iyi bir eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi spor alanı öğrencilerinin mesleki olgunluk puanları incelendiğinde 143 puanın altındakiler %54.22 sini, 143-155 puan arası olanlar %22.89 unu ve 155 puandan yukarı olanlar %22.89'unu oluşturmaktadır. Kuzgun ve Bacanlı'ya göre (2005) Mesleki Olgunluk Ölçeğinden alınan puanları yorumlarken ham puanları, 50. yüzdeliğin altında puana karşılık gelenler (143 puanın altındakiler) kendilerinden beklenen mesleki olgunluğa ulaşmamış, yani mesleki olgunluk düzeyi düşük öğrencilerdir. Ham puanları, 50.-75.yüzdeliğe karşılık gelen 143-155 puan arasındaki öğrenciler ise kendilerinden beklenen mesleki olgunluğa ulaşmış öğrencilerdir. Ancak bu öğrencilerin daha isabetli meslek seçim yapabilmeleri için mesleki olgunluk düzeylerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Ham puanları, 75.yüzdeliğe karşılık gelen 155 puandan yukarıda olan öğrenciler kendilerinden beklenen mesleki olgunluğa ulaşmış öğrencilerdir. Bu açıklamalara dayanarak spor alanını seçen öğrencilerin %54.22 si mesleki olgunluğa ulaşmamış öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuç Beden Eğitimi ve spor ile ilgili bölümlere girmeyi amaçlayan spor alanındaki öğrencilerin yeterli oranda mesleki olgunluğa ulaşmadıklarını göstermektedir.

Bu nedenle spor alanını seçmiş olan bu öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor ile ilgili yüksek öğretim kurumlarına yönelecekleri düşünüldüğünde bu öğrencilerin mesleki anlamda bilinçlendirilmeleri gerektiği söylenebilir. Bilindiği gibi okullarımızda yer alan eğitsel rehberlik etkinlikleri ile öğrencilere uygun bir eğitim planlaması yapılması, mesleki rehberlik etkinlikleri ile de öğrencilerin kariyer gelişimlerinde uygun karalar almalarına yardımcı olunması hedeflenmektedir (Can, 2002). Bu noktada alan seçimi öncesi okullarımızda verilmekte olan eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerininde sorgulanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Can, G. ve Diğerleri. 2002. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Pegem Yayıncılık, Ankara

Jordan,J.P., ve Heyde, M.B.(1979) Vocational Maturity: During the High SchoolYears. **Teachers College,** Columbia University, Newyork

Doğan İ., 2003. Liselerde Alan Seçmeli Program Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme: Ankara İl Merkezindeki Liseler Örneği. **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı 153 2003.

Erol S., Arabacı R., A.Acar 2003 **Bursa Nilüfer İlçesi İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Velilerinin Beden eğitimi ve Spora Bakış Açılarının İncelenmesi** 3.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu 23-24 Mayıs Bursa

Kuzgun, Y. ve Bacanlı. F. 2005 **Lise öğrencileri için Mesleki Olgunluk Ölçeği** . Nobel Yayınları, Ankara

MEB, 1996. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumları Alanlara Yönelmeye Kaynaklık Eden Derslere Ait Çizelge, **Tebliğler Dergisi,** Sayı: 2447

MEB, 1999. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği, **Milli Eğitim Mevzuatı**, 2. Baskı, Ankara.

Peker, R. 2003. **Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Genel Akademik Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi** 3.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu 23-24 Mayıs Bursa

Super, D.E. 1963. Vocational development in Adolescence and Early Adulthood: Tasks and Behaviour**. Teachers College**, Columbia University, 75-79.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN İLK VE ORTA ÖĞRENİMLERİ SIRASINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE BEDENSEL CEZA ALMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Nimet HAŞIL KORKMAZ * Füsun ÖZTÜRK*

ÖZET

Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin ilk ve orta öğrenimleri sırasında beden eğitimi derslerinde bedensel ceza alma durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan 23 maddelik bir anket kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmeler öğrencilerin anket maddelerindeki seçeneklere verdikleri tepkilerin yüzdelik frekanslarını belirlenerek gerçekleştirilmiş, SPPS paket programında Çapraz tablo ve ki kare testi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda öğrencilerin ilk ve orta öğretim eğitimleri sırasında beden eğitimi derslerinde %31.9 oranında bedensel cezaya maruz kaldıklarını, %68.1'inin bedensel ceza ile karşılaşmadıkları saptanmıştır. Cinsiyete göre Bedensel ceza alma oranları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Bedensel ceza, beden eğitimi

ABSTRACT

ANALYSIS OF ULUDAG UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION AND SPORT DEPARTMENT STUDENTS CORPAL PUNISMENT DURING THEIR PRIMARY SCHOOL AND SECONDARY SCOOL PERIODS PHYSICAL EDUCATIONA AND SPORT LESSON

In this study Uludag University physical education and sport students primary and secondary schools periods are analyzed from the corporal punishment point of wives. For this period their physical education lecture is considered.
A questinary which is prepared by the researches include 23 questions is used. Statistical consideration is done by determining the frequency of the response of the students to the questions in questinary. The data are analyzed in SSP program by cross tables and ki square test.
It has been found that 31.9 % of the students are subject to corporal punishment at secondary and primary school physical education and sport lectures. 68.1 % are not encountered with corporal punishment. When ratio of the students who subject to corporal punishment the data are analyzed respect to the gender the meaningful differences are found.

Key Words Corparal punıshment, physical educatıon

GİRİŞ

Beden eğitimi derslerinde yaşanan bedensel cezadan söz etmeden önce bedensel ceza ile anlatılmak isteneni açmak gerekmektedir.”Bedensel ceza çocuğun davranışını kontrol etmek yada düzeltmek amacıyla, çocuğu incitmek değil ama acı vermek niyetiyle fiziksel güç kullanılmasıdır.”(Straus1994). “Eğer ağlamayı kesmezsen şimdi sana ağlayacak bir neden vereceğim” diyerek çocuğa vurmaya kalkışan anne ya da baba , “çıkıp bu golü atmazsan ben sana yapacağımı bilirim diyen antrenör veya beden eğitimi öğretmeni bedensel cezanın acıtmayı amaçlayan yanına dikkat çekmektedir.

Bedensel cezayı daha iyi tanımlamak için şiddetin tanımı da iyice bilinmelidir.”Şiddet diğer kişiye acı veren ve onda incinmeye yol açabilen amaçlı bir davranıştır.” (Straus1990) Şiddet daima genellikle fiziksel şiddet biçimindedir(Bandura, 1973). Bedensel cezanın en sık rastlanan biçimleri en hafifi ele vurmak üzere; kulak çekme, popoya vurma, kolundan sıkıca tutma, tokat atma, sertçe itme yada kimi nesnelerle vurmadır(sopa, kemer, terlik gibi). Dövmek veya dayak atmak genellikle bedensel cezanın halk arasında karşılığıdır. Ancak saç fırçası, kemer gibi cisimlerle vurma tıbbi yardım gerektiren ciddi zarar verme riski taşır, bu nedenle de fiziksel istismar olarak kabul edilmelidir. Çocuklara uygulanan fiziksel istismarın tarihçesine bakıldığında antik çağlara dek ulaşır. En ağır biçimi de çocuğun öldürülmesinin yasal olarak onaylanmasıdır. Yaklaşık 100 yıl önce çocuk istismarına karşı önlemler alınmaya başlanmış; hareket 1980’lerden sonra hızlanmış ve dünyanın çeşitli ülkelerinde bu konu ile ilgili yasalar çıkarılmıştır(Polat,1997). Modern ülkelerin başında gelen İngiltere’de 2004 yılının haziran ayında bedensel cezanın yasaklanması için karar alınmıştır. Bedensel ceza pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çok yaygındır. Özellikle aile içi bedensel cezanın oluşumunda akrabalar, arkadaşlar, komşular anne-babadan çocuğun yanlış davranışın karşı bedensel ceza ile tepki vermesini beklemektedir.Bunu yapmayan anne ve babalar kendilerini çevreye karşı savunmak zorunda kalırlar ve genellikle “gevşek” olmakla suçlanırlar. Bedensel ceza çocukları, aileyi ve gerçekten tüm toplumu etkiler. Genellikle bebeklikte bir yaşından önce başlar ve çok sık gerçekleşir. Kişiliğin temel katmanlarının oluştuğu okul öncesi yıllarında yoğun biçiminde devam eder, pek çok evde ergenlikte de sürer. Sonuçta bireyin duygusal gelişimini etkiler. Daha önemlisi şiddeti mazur gösterir. Çocuk bunun otorite tarafından uygulanışını ahlaki bir davranış olarak kabul eder. Bedensel ceza hemen o anda etki yaptığı için güçlü bir mesaj verir. İkincil mesaj da şu dur; Eğer birisi sizin söylediklerinizi dinlemez veya yanlış davranırsa fiziksel şiddet kullanılabilinir. Bu mesaj yaşam boyu diğer ilişkilere de taşınır(Straus,Gelles,Steinmetz 1980; aktaran:Straus ve Stewert,1999)

Bedensel ceza özellikle küçük çocuklar için çok sarsıcıdır. Yeni yürüyen ve konuşan bir çocuk ki bu dönem çocukların en sık dövüldüğü dönemdir en sevdiği ve güvendiği kişi tarafından acı veren saldırıya uğramaktadır. Bu durum depresyon ve intihara dek uzanabilen, yaşam boyu sürebilecek değersizlik, düşmanlık, öfke, nefret ve kaygı gibi duygularla derin psikolojik problemlere yol açabilecektir (Hymann 1997).

Bedensel ceza o denli yaygındır ki bir çok sosyal bilimci bile bunu çocuklarına uygulamıştır (Anderson ve Anderson,1976). 1993 yılında anne baba eğiticilerin bulunduğu bir konferansta 2000 katılımcıya evet/hayır diye cevaplayacakları 2 soru içeren bir kart dağıtılmıştır. Katılımcıların %92’si bedensel ceza aldıklarını, %85’i de aynı şeyi

çocuklarına yaptıklarını bildirmiştir(Straus, 1994). Çocuk gelişimi ile ilgili 10 kitabı inceleyen Straus(1994)8 kitabın içindekiler kısmında bedensel ceza ile ilgili bir başlığın bulunmadığını bildirmiştir.

Spor insan etkinlikleri ile kıyaslandığında, güncel yaşam gereksinimleri ile zorlanan bir etkinlik olmayıp, tersine, amacı serbest, dışarı taşan bir etkinliktir. Bir spor türünün yapılmasına, göreli olarak serbestçe ve özgürce karar verilir ve bu durum güncel ve zorunlu eylemlerden, bilinçlilik ve coşkusal yaşam bakımından ayrıcalık gösterir. Yaşam sorunlarına ve çalışma sürecindeki ağır baskılara karşı sporla bir sınır konulabilmektedir. Çocuklarla gerçekleştirilen spor, pedagojik sorumlulukla yapılan beden eğitimi spor çalışmaları, çocuk antrenmanları ve yarışmaları onların bedensel, sosyal, zihinsel ve ruhsal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yaratır yeni ufuklar açar (MURATLI, 1997, syf.86-87). Bir sporu öğrenmek; düşünme,hissetme ve yapma olarak özetleyebileceğimiz aşamalardan oluşur. Bunları yapan çocuk, kendini psikolojik olarak iyi hisseden, güvenli, fiziksel görünüşünden mutlu,disiplinli bireyler olmaya adım atar. Sporda bu yararlı aşamaların gerçekleştirilmesi için antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik formasyona sahip cezadan çok ödülü motivasyon aracı olarak kullanan kişilerden oluşması gerekir. Spordaki kazanma hırsı antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin de bedensel cezayı bir performans aracı olarak kullanmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi derslerinde kullanılan bedensel cezaya ilişkin bilgi elde etmektir .

YÖNTEM

Bu çalışmanın evrenini 2004-2005 bahar döneminde Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise 51 bayan, 85 erkek toplam 136 öğrencidir.

Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan 23 maddelik bir anket kullanılmıştır. Anket öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölümü, sosyo-ekonomik özellikleri, anne-babalarının eğitim düzeyini anlamaya yönelik sorularla başlayarak beden eğitimi ve spor derslerinde bedensel ceza alıp almadıkları biçimindeki soruyla devam etmektedir. Bu soruya "evet" diyenler diğer sorulara geçmektedir. Ayrıca bedensel ceza dışında ne gibi cezalar alındığı da sorular arasında yer almaktadır.

Verilerin analizi öğrencilerin anket maddelerindeki seçeneklere verdikleri tepkilerin yüzdelik frekansları belirlenerek gerçekleştirilmiştir. SPPS paket programında Çapraz tablo ve ki kare testi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmamıza katılan öğrencilerin %37.5'i bayan, %62.5'i erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 17-28 arasında değişirken yaş ortalaması bayanlarda 20,7, erkeklerde 21,4'tür. Sporcuların ailelerinin gelir dağılımları tablo 1 de görülmektedir.

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Dağılımları

Sporcuların ailelerinin gelir dağılımları	BAYAN		ERKEK	
	N	%	N	%
Evlerin çoğundan oldukça iyi	15	29,4	14	16,5
Evlerin çoğundan biraz daha iyi	35	68,6	57	67,1
Evlerin çoğundan biraz daha kötü	1	2	12	14,1
Evlerin çoğundan oldukça kötü	-	-	2	2,4
Toplam	51	100	85	100

Tablo 1 Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellik olarak bayanlarda %68.6 , erkeklerde %67.1 ile toplumun orta gelir düzeyi diyebileceğimiz bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir.

.

Tablo 2: Bayan ve Erkek Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri

	BAYANLARDA				ERKEKLERDE			
	Anne(n)	%	Baba(n)	%	Anne(n)	%	Baba(n)	%
Formal eğitimi yok	1	5,9	1	2	7	8,2	4	4,7
İlköğretimden daha az	3	5,9	3	6	8	9,4	6	7,1
İlköğretim	**19**	**37,3**	16	32	**34**	**40**	**27**	**31,8**
Ortaöğretim	11	21,6	**17**	**34**	17	20	25	29,4
Ticaret lisesi,Meslek Lisesi	8	15,7	9	18	10	11.8	15	17,6
Ön Lisans	1	2	-	-	-	-	1	1,2
Üniversite	8	15,7	4	8	9	10,6	7	8,2
Bilmiyorum	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	51	100	50	100	85	100	85	100

Tablo 2 de bayan öğrencilerden %34'ünün , babaları orta öğretim mezunu iken, erkek öğrencilerin babalarının % 31,8'i ilkokul mezunudur. Anne eğitimlerine bakıldığında bayan öğrencilerin annelerinin % 37.3'ü, erkek öğrencilerin %40'ı ilkokul mezunudur

Tablo 3 **Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Ceza Alıp Almadıklarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması**

	BAYANLARDA		ERKEKLERDE		χ değeri
	EVET n	Evet %	Hayır	Hayır %	5,66*
Bayanlarda	10	**19,6**	41	80,4	
Erkeklerde	33	**39,3**	51	60,7	
TOPLAM	**43**	**31,9**	**92**	68,1	

*: İstatistiksel olarak anlamlı fark var (p<0.05)

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin %31.9'u beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinden bedensel ceza aldıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyete göre bedensel ceza alma oranları incelendiğinde bayan öğrencilerin %19.6 sının erkeklerde %39.3'ünün bedensel ceza aldığı saptanmıştır. Bayan ve erkek öğrencilerin bedensel ceza alma oranları karşılaştırıldığında bayanların lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmuştur (p<0.010).

Tablo 4 Sınıflara Göre Bedensel Ceza Alma Oranları

	EVET	%	HAYIR	%
1.SINIF	10	22,7	34	77,3
2.SINIF	10	30,3	23	69,7
3.SINIF	12	**41,4**	17	58,6
4.SINIF	10	**35,7**	18	64,3
TOPLAM	42	31,3	92	68,7

Tablo 4'de görüldüğü gibi en fazla bedensel cezaya 3.sınıf öğrencileri %41.4 ile, en az ise 1. sınıf öğrencileri %22.7 ile maruz kalmıştır. Bu sonuç bize okullarımızda beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel ceza uygulamaları konusunda daha dikkatli olmaya başladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5 Öğrencilerin Bedensel Ceza Tiplerinin sayısal ve yüzdelik dilimleri cinsiyetlere göre Dağılımı

	TİPLER																	
	Popaya Vurma		Ele kola		Yüze Başa		Çimdikleme		Saç Çekme		Sarsma		Tekmeleme		boğaz		Kulak çekme	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Bayan	3	**33,3**	2	22,2	2	22.2	1	11.1	-	-	-	-	-	-	1	11,1	-	-
Erkek	2	6,1	1	3	20	**60,6**	-	-	1	3	2	6,1	3	9,1	1	3	3	9,1
Toplam	5	11,9	3	7,1	22	52,4	1	2,4	1	2,4	2	4,8	3	7,1	2	4,8	3	7,1

Tablo 5' da görüldüğü gibi bayanlarda popoya vurma %33.3, erkeklerde yüze ve başa vurma %60.6 ile en çok kullanılan bedensel ceza tipidir .

Tablo 6 Öğrencilerin Aldıkları Bedensel Ceza Şiddet Derecesinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

	ŞİDDET DERECESİ										
	Acı yok		Orta şiddet		Orta acı var		İz Yok		Toplam		χ değeri
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	20.1*
Bayan	6	**75**	2	25	-	-	-	-	8	100	
Erkek	2	6,1	16	**48,5**	9	27,3	6	18,2	33	100	
Toplam	8	19,5	18	43,9	9	22	6	14,6	41	100	

*: İstatistiksel olarak anlamlı fark var (p<0.05)

Tablo '6 da görüldüğü gibi alınan bedensel cezalar, bayanların %75'inde acıya neden olmazken, erkeklerin %48.5'unda orta şiddette acıya neden olmaktadır. Bu oran öğretmenlerin erkek öğrencilere uyguladıkları bedensel cezaların daha şiddetli olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından alınan bedensel ceza şiddeti istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (p<0.05).

Tablo 7 Öğrencilerin Aldıkları Bedensel Cezanın Performansı Etkileme Şeklinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	PERFORMANS												
	Olumsuz		Etkisiz		Olumlu		Özgüven yok		Hırslandırdı		Toplam		χ değeri
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Bayan	3	**33,3**	2	22,2	1	11,1		5	2	22,2	9	100	
Erkek	13	**36,1**	12	33,3	1	2,8	5	13,9	5	13,9	36	100	2,67**
Toplam	16	35,6	14	31,1	2	4,4	6	13,3	7	15,6	45	100	

**: İstatistiksel olarak anlamlı fark yok(p>0.05)

Tablo 7'de görüldüğü gibi alınan cezalar, bayanların % 33.3'ünde, erkeklerin ise %36.1'inde performanslarını olumsuz etkilemiştir. Cinsiyet açısından alınan bedensel cezanın performansı etkileme şekli istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 8 Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Cezanın Dışında Öğrencilere Verilen Farklı Cezaların Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

	1		2.		3		4		5		7		8		9		χ değeri
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	0.59**
Bayan	2	4,3	18	**38,3**	2	4,3	8	17	14	**29,8**	-	-	1	2,1	2	4,3	
Erkek	3	3,8	24	**30**	4	5	22	**27,5**	20	25	1	1,3	4	5	2	2,5	
Toplam	5	3,9	42	**33,1**	6	4,7	30	23,6	34	**26,8**	1	8	5	3,9	4	3,1	

**: İstatistiksel olarak anlamlı fark yok(p>0.05)

1. dersten uzaklaştırma, 2.Yanlış yaptığınız şey hakkında konuşmak (Nasihat) 3. Yanlış davranışı görmezden gelmek 4.Bağırmak, azarlamak 5.Sizi zorlayan egzersiz yaptırmak 6.Küfür etmek 7.Suçlu hissettirmek 8.Diğer

Tablo 8 'de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel cezanın dışında öğrencilere %33.1 konuşmayı, %26.8 zorlayan egzersiz yaptırmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Cinsiyetlere göre dağılımda ise bayan öğrencileriyle %38.3 , erkek öğrencilerle % 30 daha çok olay hakkında konuştukları,bayanlara ikinci olarak %29.8 ile zorlayan egzersizler uyguladıkları buna karşın erkek öğrencilere %27.5 ile bağırdıkları saptanmıştır. Cinsiyet açısından bedensel ceza dışında öğrencilere uygulanan farklı cezalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 9 Öğrencilerin Bedensel Ceza ile İlgili Görüşleri

	BEDENSEL CEZA GEREKLİMİDİR?						
	Evet (n)	Evet (%)	Hayır (n)	Hayır(%)	Toplam n	Toplam%	χ değeri
Bayan	-	-	50	100	50	100	5.0*
Erkek	8	9,4	77	90,6	85	100	
Toplam	8	5,9	127	94,1	135	100	

*: İstatistiksel olarak anlamlı fark var (p<0.05)

Tablo 9'da görüldüğü gibi bayan öğrencilerin %100'ü , erkek öğrencilerin %90.6'sı Bedensel cezanın bir disiplin aracı olarak gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Bayan ve erkek öğrencilerin bedensel ceza gerekli midir sorusuna verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında Bayanlar lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0.05).

Tablo 10 Öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Cezanın Kabul Edilebilirliği İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Ceza Kabul Edilebilir mi?						
	Evet (n)	Evet (%)	Hayır (n)	Hayır(%)	Toplam n	Toplam%	χ değeri
Bayan	-	-	50	100	50	100	6.1*
Erkek	6	7,1	79	92,9	85	100	
Toplam	6	4,4	129	95,6	135	100	

*: İstatistiksel olarak anlamlı fark var (p<0.05)

Tablo 10'da görüldüğü gibi bayan öğrencilerin %100'ü , erkek öğrencilerin %92.9'u Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Cezayı onaylamamaktadır. Bayan ve erkek öğrencilerin verdiği cevaplar karşılaştırıldığında bayanlar lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0.05)

Tablo 11 Öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmeni Olduğunda Bedensel Ceza Uygulama ile İlgili Görüşleri

	Beden Eğitimi Öğretmeni olsanız herhangi bir disiplin problemi karşısında ceza uygularmısınız?							
	Uygulamam (n)	Uygulamam (%)	Bazen (n)	Bazen(%)	Uygularım(n)	Uygularım (%)	Toplam n	Toplam%

Bayan	47	**94,4**	3	6,0	-	-	50	100
Erkek	67	**78,8**	17	20.0	1	1,2	85	100
Toplam	114	84,4	20	14,8	1	7	135	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi bayan öğrencilerin %94.4'ü, erkek öğrencilerin %78'i bedensel cezayı bir disiplin problemini çözmede uygulamayacaklarını doğru olmayacağını belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin %20'si bedensel cezayı bazen uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmamıza katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerden olan ailenin gelir durumları değerlendirildiğinde, bayanlarda %68.6 , erkeklerde %67.1 ile toplumun orta gelir düzeyi diyebileceğimiz bir düzeye sahip oldukları görülmektedir. Gözütok(1995) 960 kişi ile yaptığı çalışmasında alt, üst ve orta sos yo-ekonomik düzeydeki tüm okullarda bedensel ceza uygulandığını bildirmiştir. Hyman(1997) sosyo-ekonomik düzeyden daha önemli değişkenin annenin ve babanın eğitim düzeyleri olduğunu belirtmiştir. Para ve işten daha çok, sadece eğitim insanların bedensel ceza ve disipline yönelik geleneksel tutum ve inançlarını değiştirebilir. Örneklemdeki bayan öğrencilerden %34'ünün babaları orta öğretim mezunu iken, erkek öğrencilerin babalarının % 31,8'i ilkokul mezunudur. Anne eğitimlerine bakıldığında bayan öğrencilerin annelerinin % 37.3'ü, erkek öğrencilerin %40'ı ilkokul mezunudur .Öğrencilerin % 31.9'u beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinden bedensel ceza aldıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyete göre bedensel ceza alma oranları incelendiğinde bayan öğrencilerden %19.6 sının erkeklerde %39.3'ünün bedensel ceza aldığı saptanmıştır. Bayan ve erkek öğrencilerin bedensel ceza alma oranları karşılaştırıldığında farklılık bayanların lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmuştur ($p<0.010$). Bu bayan öğrencilerin öğretmenlerin bedensel ceza uygulamalarından kurtulduklarını ortaya koymaktadır. Tablo 4'de görüldüğü gibi en fazla bedensel cezaya 3.sınıf öğrencileri %41.4 ile, en az ise 1. sınıf öğrencileri %22.7 ile maruz kalmıştır. Bu sonuç okullarımızda beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel ceza uygulamaları konusunda daha dikkatli olmaya başladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin maruz kaldıkları Bedensel Ceza tipleri incelendiğinde bayanlarda popoya vurma %33.3, erkeklerde yüze ve başa vurma %60.6 ile en çok kullanılan bedensel ceza tipidir . Gözütok(1995) tarafından öğretmen ve öğrencilerle yapılan bir araştırmada bedensel ceza tiplerini şu oranlarla rapor etmiştir. Kulak çekme %38, Tebeşir ve silgi fırlatma %25, Sopayla vurma %14.5, Tekme Atma %11.5, Çok şiddetli dövme %10.4, Başı duvara veya sıraya vurma %7.7'dir. Ayrıca enseye tokat atmak, yere çöktürmek, tek ayak üstünde durdurmak, sıra dayağı atmak, cetvelle ele veya başa vurmak, yazı yazma cezası vermek, iki öğrencinin başını birbirine vurmak gibi cezalar söz konusudur. A.B.D.'deki iki alan araştırmasında da popoya vurma ve tokat atmanın en sık uygulanan bedensel cezalar olduğu bildirilmiştir. Örneğin; 1975 yılında yapılan alan araştırmasında çocukların % 57.7'si tokat atma, %30.6'sı itme veya sıkıca kavrama %10.4'ü bir nesneyle vurma, %3.2'si ise bir şey atmanın en sık karşılaştıkları bedensel cezalar olduğunu bildirmişlerdir(Straus 1994).

Alınan bedensel cezalar, bayanların %75'inde acıya neden olmazken, erkeklerin %48.5'unda orta şiddette acıya neden olmaktadır. Bu oran öğretmenlerin erkek öğrencilere uyguladıkları bedensel cezaların daha şiddetli olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından alınan bedensel ceza şiddeti istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir($p<0.05$). Sporculara uygulanan Bedensel ceza ile ilgili olarak Haşıl korkmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada sporcuların %27.6'sı en şiddetli bedensel ceza acıya neden olmadı derken, %14.2'si biraz acıya neden olduğunu bildirmiştir. Elde

edilen bu sonuçlar sporda bedensel cezanın, bedensel yaralanmalara yol açacak düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Alınan bedensel cezalar, bayanların % 33.3'ünde, erkeklerde ise %36.1'inde performanslarını olumsuz etkilemiştir. Bayanların %22.2 si, erkeklerin %13.2'si bedensel cezanın performanslarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Toplam olarak öğrencilerin %15.6'sı bedensel ceza uygulamalarının performansı üzerinde olumlu etki yaparak onları hırslandırdığı belirlenmiştir. Haşıl Korkmaz(2004)'ın çalışmasında, alınan bedensel cezaların sporcuların %15.9'ünün performansını kesinlikle olumsuz etkilediği, %15.9'ünde performans üzerinde hiç etkisi olmadığı saptanmıştır. Sporcuların %7.6 sı bedensel cezanın olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar Bedensel cezanın bir motivasyon aracı olarak görülmesi şeklinde değerlendirilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel cezanın dışında öğrencilerin %33.1 konuşmayı, %26.8 zorlayan egzersiz yaptırmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Cinsiyetlere göre dağılımda ise bayan öğrencileriyle %38.3 , erkek öğrencilerle % 30 daha çok olay hakkında konuştukları,bayanlara ikinci olarak %29.8 ile zorlayan egzersizler uyguladıkları buna karşın erkek öğrencilere %27.5 ile bağırdıkları saptanmıştır. Cinsiyet açısından bedensel ceza dışında öğrencilere uygulanan farklı cezalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Haşıl Korkmaz(2004)'ın çalışmasında da bu sonuç sporcularda %17.2 ile nasihat ya da ders vermek şeklinde görülmüştür.

Araştırmada bayan öğrencilerin %100'ü , erkek öğrencilerin %90.6'sı Bedensel cezanın gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Bayan ve erkek öğrencilerin bedensel ceza gereklimidir sorusuna verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında bayanlar lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($p<0.05$). Haşıl Korkmaz (2004)Sporda Bedensel Ceza adlı çalışmada sporcuların %13.1'i disiplin aracı olarak bedensel cezayı gerekli görürken, %55.9 bedensel cezayı disiplin aracı olarak görmediği saptanmıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi bayan öğrencilerin %100'ü , erkek öğrencilerin %92.9'u Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Ceza Kullanılabilir mi? Sorusuna Hayır demişlerdir. Bayan ve erkek öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerinde Bedensel Cezanın kullanılması sorusuna verilen cevaplar karşılaştırıldığında Bayanlar lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 11'de görüldüğü gibi bayan öğrencilerin %94.4'ü, erkek öğrencilerin %78'i bedensel cezayı bir disiplin problemini çözmede uygulamayacaklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin %20'si bedensel cezayı bazen uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Haşıl Korkmaz'ın sporcularla yaptığı araştırmasında ise Sporcular "Antrenör Ve Beden Eğitimi Öğretmeni Olduğunuzda Bedensel Cezayı Uygular Mısınız? sorusuna cevap olarak %54.5 uygulamam, %13'ü uygularım, %26.9'ü bazen uygularım demişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar bize bedensel cezanın bir sorun çözücü olarak genç kuşak tarafından da düşük bir skorla da olsa düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.

Çocuklara Beden eğitimi derslerinde bedensel cezanın kullanılmaması sporun gerçek hedefi olan paylaşma, özgüveni geliştirme, sorumluluk alma , hırsların kontrolü ve sporda fairplay'e (sporda erdemlilik) hizmet edecektir.Antrenör ve Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitiminde bedensel cezanın zararları mutlaka anlatılmalıdır.

KAYNAKLAR

Anderson,K. & Anderson.D. (1976).Psychologists and spanking.Clinical Laurnal of Child Psychology,5, 46-49.

Brezina, T. (1999).Teenage violance towart prents as an adaptation to family strain:evidence from a national survey of male adolescents.Youty and Society, 30:416-444.

Gözütok,D. (1994).Öğretmenlerin dayağa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamaları.l.Eğitim Bilimleri Kongresi Ç.Ü. Eğitim Fakultesi,28-30 Nisan,ADANA,cilt2, 564-573.

Gunneoe, M.L.& Mariner, C.L.(1997).Toward a developmental –contexual model of the effects of parental spanking on children's aggression.*Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 151: 768-775.*

HAŞIL KORKMAZ N..,"Corporal Punıshment ın Turkısh Sport"10.ICPERD-SD Avrupa Kongresi ve 8.SBDUluslararası Spor Bilimleri Kongresi 17-21 Kasım 2004 Antalya -TURKIYE

Hyman, l.A. (1997).ThE Case Against Spanking –How to Discipline Your Child Without Hitting.San Fransisco: Jossey-Boss Publishers.

Muratlı, S.(1997) Çocuk ve Spor .Bağırgan Yayınevi, 1. Baskı, Ankara

Polat, o. (1997). *Çocukta Dayağa Hayır*.İstanbul: Analiz Yayınları.

Simons, F.L.,Lin,K.& Gordon, L.C. (1998).Socialization in the family of origin and male dating violence: Apropective study. Journal of Marriage and the Family, 60:273-548.

Straus,M.A.(1990).Manual for the Conflict Tactics Scales.Durham, New Hampshire, Family Researsch Lab,University of Hempshire.

Straus,M.A.(1991).Discipline and devionce: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood.Social Problems, 38:46-49.

Straus,M.A.(1994).Beating the Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Families.California :Lexington Books.

Straus,M.A. Sugarman, D.P.& Giles-Sims, J. (1997). Spanking by parents and subseguent antisocial behavior of children. Aarch. Pediatr. Adoles. Med, 151.761-767.

Straus,M.A.(1999).The ebnefits of avoiding corporal punishment: New and more definitive evidence. Paper Presented at the Changing Family and Child Development Conference,Banff Alberta, 4 june, 1999.

Straus,M.A. ,& Stewart,J.H.(1999).Corporal punishment by American parents:National data and prevalance,Chronicity,Severity and duration,in relation to child and family characteristics.Clinical Child and Family Psychology,Vol 2, 55-69.

Yararlanılan İnternet Siteleri

www.uab.edu/educ/corp.htm

www.infoplease.com/ce6/society/A0813633.html

BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA ALTERNATİF PROGRAM YAKLAŞIMLARI: SPOR EĞİTİMİ VE KİŞİSEL VE SOSYAL SORUMLULUK ÖĞRETME MODELLERİ

HASAN FEHMİ MAVİ*
* Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Sport Yuksekokulu, Manisa

Amaç: Bu çalışma'nın amacı geleneksel beden eğitimi ve spor derslerinin işlenişine alternatif teşkil eden ve beden eğitiminde önemli sonuçların ve tutumların gelişmesine yardımcı olduğu düşünülen (Silverman, & Ennis, 2003) Spor Eğitimi (S.E) ve Kişisel ve Sosyal Sorumluluk (K.S.S) müfredat modellerinin yapılarını hem teorik olarak hemde pratik olarak açıklayarak ülkemiz beden eğitimi öğretmeni yetiştiren akademisyenler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgisine sunmaktır.

Yöntem: Bu çalışma, S.E. ve K.S.S modellerinin gelişimi, ve kullanımı ile ilgili güncel kaynakların taranması yolunu izlemiştir.

Bulgular: Genel olarak, S.E. ve K.S.S. modelleri kullanılarak yapılan çalışmalarda, bu iki modelinde beden eğitimi derslerine katılan öğrencilere geleneksel beden eğitimi derslerinde kazanamayacakları beceriler ve tecrübeler kazandırdığı görülmüştür (Hastie, 1998a; 1998b;2000; Ennis, 1999; Cecchini, Montero, & Pena, 2003). Ayrıca, bu iki modeli birleştirerek kullanmanında mümkün olduğu değişik çalışmalarla gösterilmiştir (Ennis, 1999; Hastie, & Buchanan, 2000). K.S.S. hem normal gelir düzeyinde ve belirli düzeyde spor olanaklara sahip gençler için olduğu kadar düşük gelir düzeyinden ve imkansızlıklarla başa çıkmaya çalışan çocuklar ve gençler içinde kişisel ve sosyal değerlerin geliştirilmesinde yardımcı olmak için sıklıkla kullanılmaktadırlar (Fraser-Thomas, Coˆ te´, & Deakin, 2005; Hellison & Cutforth, 1997; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001).

Tartışma/Sonuç: Beden eğitimciler olarak çocuklarımızın ve gençlerimizin her yönüyle pozitif yetişmelerini istiyorsak onların gelişmelerine nasıl etki edeceğimizi dikkatli bir şekilde planlanmalı ve alternatif öğretme yöntemlerine açık olmalıyız. Bugün, beden eğitimi ve sporda geleneksel eğitiminin bir çok alternatif yaklaşımla çeşitlendiğini görmekteyiz (Jewett, Bain, & Ennis, 1995; Silverman & Ennis, 2003). Eğer amaç, öğrencilerimizi en iyi şekilde yetiştirmekse alternatif program yaklaşımları beden eğitimi müfredatlarının tasarımında bizlere yardımcı olabilir.

Giriş

Beden Eğitimi ve Spor dersleri için müfredat ve program geliştirme amaçlı çalışmalar ülkemizde çok değildir. Beden Eğitimi ve Spor'un okullarımızdaki geleneksel eğitimin sağladığı yararlarını artırmak için güncel yaklaşımlar ve alternatif program yaklaşımları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullanımına sunulmalıdır. Geleneksel beden eğitiminde uygulanan bugünkü müfredatın sağlayacağı yararlar, beden eğitimi ve spor'un okullarımızda öğretiminin 1-2 saatlik derslere inmesi ve diğer sorunlardan dolayı (malzeme, ve tesis yokluğu, öğrenci sayısı, yönetici ve veliler gözünde beden eğitiminin değer kaybı, spor ayırımcılığı, öğretmen kalitesi gibi) (Sönmez, & Sunay, 2004), düşük düzeye inmiştir. Halbuki, bugün beden eğitimi ve spordaki güncel yaklaşımlar, beden eğitimi ve sporda geleneksel eğitimin verdiklerinden daha çoğunun sağlanabileceğini iddia etmektedir. Bu makalenin amacı beden eğitimi ve spor'un öğretilmesinde kullanılabilecek iki modern alternatif yaklaşımı Türkiye'deki beden eğitimi ve spor

akademisyenlerinin dikkatine sunmak ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerine beden eğitimi ve spor'un alternatif yaklaşımlarla öğretilebileceğini göstermektir.

Burada bahsi geçen iki alternatif yaklaşım, Darly Siedentop'un Spor Eğitim Modeli (1994, 1998) ve Don Hellison'un Fiziksel Aktivite (Spor) ile Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretme (1995) yaklaşımıdır. Tabi ki, bu modelleri değişik ortamlarda ana hatlarına sadık kalarak ortama uydurmakta mümkündür (Hastie, 2003). Örneğin, S.E. modeli "Barış için Spor (Sport for Peace)" adlı yeni bir programa dönüştürülmüş (Ennis, 1999) ve hatta, S.E. modeli ve K.S.S. öğretme yaklaşımları aynı program içinde birleştirilip "Spora Yetki verme (Empowering Sport)" adı altında melez bir model daha üretilmiştir (Hastie, & Buchanan, 2000). Bu makalede ana hatlari cizilmeye calisilan ve beden egitimi ve spor ogretiminde yararli olacagi dusunulen bu modeller, Enis (2003)'in ornek beden egitimi programlarinin yapisi ogrencilerin gelisimsel duzeyine uygun olmali ve ogrencilerde basari hissi uyandirmali dusuncesiylede hemfikirdirler. Bu modellerin adlarından da anlaşılacağı üzere beden eğitimi ve spor sayesinde öğrencilerin sporu yaşayarak öğrenmeleri ve sporla ilgili beceriler, bilgiler öğrenirken aynı zamanda kişisel ve sosyal sorumluluk kavramlarını da öğrenmeleri sağlanabilir. Böylece beden eğitimi ve spor sadece fiziksel yararlar yanında sosyal yararlarda sağlayabilir. Bu makalede bu iki alternatif yöntemin ana hatları çizilerek beden eğitimi ve spor öğretimi ile uğraşanların yararına sunulmuştur.

Spor Eğitim Modeli (Siedentop, 1994, 1998):

Spor Eğitim Modeli beden eğitimi ve spor programları için geliştirilen bir müfredat ve öğretme modelidir. Genel olarak, spor eğitim modeli öğrencilere geleneksel beden eğitimi ve spor öğretiminden daha bütün ve gerçek bir spor deneyimi ve tecrübesi sağlar. Bu modelde öğrenciler yalnızca daha bütün ve gerçekçi bir şekilde nasıl oynayacaklarını öğrenmezler ayrıca spor deneyimlerini koordine eder ve yönetirler. Ek olarak kişisel sorumluluk ve etkili grup üyeliği becerileri öğrenirler.

Spor Eğitiminin Genel Amaçları:

S.E. genelde üç ideal amaca sahiptir. Öğrencileri en geniş anlamda oyuncular olacak şekilde eğitmek ve onların *becerikli, eğitimli ve istekli* sporla ilgilenen kişiler olarak gelişmesine yardım etmektir.

- ***Becerikli*** sporla ilgilenen kişi müsabakalara/yarışlara/maçlara katılacak kadar yeterli beceriye sahip ve oyunun karmaşıklığına uygun stratejileri yapabilen ve oyun bilgisi olan bir oyuncu anlamındadır.
- ***Eğitimli*** sporla ilgilenen kişi sporun kurallarını, adetlerini ve geleneklerini anlar ve değer verir, ve çocuk sporlarında yada profesyonel sporda olsun iyi ve kötü spor uygulamalarını birbirinden ayırt eder. Eğitimli sporla ilgilenen kişi hem daha kabiliyetli katılımcı hem de taraftar ve seyirci olarak farkında olan tüketicidir.
- ***İstekli*** sporla ilgilene kişi spor kültürü ister yerel gençlik spor kültürü isterse ulusal spor kültürü olsun koruyucu ve geliştirici şekilde katılır ve davranır.

Gerçektende bahsedilen bu genel amaçlar toplumumuzdaki *sporda kirlilik* göz önünde tutulduğunda çok önemli ve değerlidir. Elbetteki, beden eğitimi ve spor öğretmenleri alan savunmasını, top kontrolünü ve pas verme gibi özel amaçları öğretmeli fakat bunlara ek olarak topluma *becerikli, eğitimli ve istekli* bireyler yetiştirerek katkıda bulunduklarını da anlamalı ve buna inanmalıdırlar.

Spor Eğitiminin kısa vadedeki amaçları:

Siedentop (1994) S.E. ile öğrencilerin başaracakları kısa vadeli ve kapsamlı amaçların olduğunu iddia etmektedir. Siedentop'a göre, belki, aşağıdaki kısa vadeli ve kapsamlı amaçları geleneksel beden eğitimi ve spor programları ile de sağlamak mümkündür fakat bu programlardaki organize ve öğretmedeki geleneksel yaklaşımların bu amaçlara ulaşmada yeterli olmadığıda bir gerçektir.

1. Belirli bir spora özel beceri ve fitnes geliştirmek.
2. Sporda stratejik oyunları yapabilme ve anlayabilmek.
3. Gelişme düzeylerine uygun düzeyde spora katılmak.
4. Spor deneyimlerinin planlanmasında ve yönetilmesinde payı olmak.
5. Sorumlu liderlik sağlamak.
6. Ortak amaçlara doğru grup içinde etkili bir sekilde çalışmak.
7. Belirli bir spora kendine özgü anlam veren adet ve geleneklerini takdir etmek.
8. Spor konularında mantıklı kararlar verebilme kapasitesini geliştirmek.
9. Antrenörlük ve hakemlik konularında bilgi geliştirmek ve uygulamak.
10. Okul dışı sporlarla ilgilenmeye gönüllü karar vermek.

Spor Eğitiminin uzun vadeli sonuçları:

Siedentop (1994) S.E. modeli'nin uzun vadedeki sonuçları hakkında varsayımlarda bulunmaktadır. Öncelikle, bu modelin yaygın kullanımının uzun vadede katılımı maksimum yapan esaslı, mantıklı, ve insancıl spor kültürüne katkıda bulunabileceğini belirtmektedir. S.E.'nin aslı "herkes için spor" dur. Bu kültür, ekonomik yada politik amaçlar için kullanılan ve istismar edilen sporun temizlenebilmesi için bir yol olabilir. S.E.'nin ikinci uzun vadeli amacı bütün düzeylerde spora katılan katılımcıların özellikle yararlanmalarını sağlamak üzere tasarlama ve bunu garanti etmektir. Katılan kişilere yada sporun kendisine zarar veren uygulamalar azaltılmalı ve yok edilmelidir. Bu amaca ulaşmak, spor uygulamalarını korumak ve geliştirme bilgisine sahip ve bu amaçlar doğrultusunda zaman ve enerji harcamaya söz vermiş eğitimli ve istekli sporla ilgilenen kişilerin sayısını artırmayı gerektirmektedir. S.E.'nin üçüncü uzun vadeli amacı spordan daha geniş kitlelerin faydalanabilmesini sağlamak ve böylece katılıma cinsiyet, ırk, özürlülük, sosyoekonomik düzey ve yaş gibi özelliklerin engel olmasına izin vermemektir. Herkes için spor çok güzel bir slogan olmasına rağmen bu sloganın kültürel etik olarak tamamen kullanılabiliyor olması sloganı gerçek yapmaya kendini adamış sporla ilgili yeni nesillerin yetişmesiyle olabilecektir. Yeni nesilleri yeni ve temiz spor kültürü ile yetişmesinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorumluluk taşıması gerektiğide bir tespit olarak önümüze çıkmaktadır.

Spor Egitimi modelinin, beden eğitimini geliştirebilecek ve bütün öğrencilere hayat boyu anlamlı ve değerli tecrübeler kazandırabilecek bir müfredat ve pedagojik bir çatı olarak kabul edilebileceği yönündeki düşünceler beden eğitimi ve spor araştırmacılarının tartışmalarında yer almaya başlamıştır (Penney, Clarke, & Kinchin, 2002).

Spor Eğitiminin Ana Özellikleri:

Bu eğitim modelinde Siedontop (1994, 1998) 6 önemli özellikten bahsetmektedir:

1. ***Spor Sezonu***: Yapılacak olan bütün spor aktiviteleri sezon süresince yapılır. Sezon uzun bir süreyi kapsadığı için hem antreman ve hemde yarışma dönemlerini içerir. Ayrıca spor sezonu yapılan yarışmalarla sona erer.

2. ***Takım Üyeligi:*** Öğrenciler yada oyuncular bir takımın yada külübün aktif sezon boyunca üyeleridir. Takımlerın tisortleri, formaları, resimleri ve maskotları vardır.
3. ***Resmi Yarışma:*** Spor sezonları resmi yarışmalar ve bunların arasında antreman dönemlerinden oluşur. Sezon başlangıcında yarışma takvimi ayarlanır.
4. ***Sezon Sonu Aktivitesi:*** Sezonda kimin en iyi oldugunu öğrenmek sporun tabiatinda vardır. Sezon sonu yarışmaları oyunculara ulaşmak için calışacakları bir amaç verir.
5. ***Kayıt Tutmak:*** Spor eğitiminde skorlar kaydedilir ve eğitsel denyimi geliştirmek için kullanılır. Kayıt tutmak ceşitli sekillerde olabilir. Örneğin, basketbol'da top çalma, asist yapma, kayıt tutma çeşitlerindendir. Bu kayıtlar kişilere ve takımlara geribildirim (feedback) sağlar.
6. ***Kutlamalar:*** Spor eğitiminde öğretmenler her bir sezonda neşeli atmosferi oluşturmaya çalışır. Örneğin, spor sezonun açılış töreni, madalya törenleri, verilen centilmenlik ödülleri, takımlara isim vermek, forma tasarlamak, tutulan kayıtları ilan etmek, spor alanlarının dekore edilmesi gibi aktiviteler neşeli bir atmosferin sağlanmasında kullanılabilir.

Sonuç olarak bahsi geçen özelliklerdende anlaşılacağı üzere S.E. geleneksel beden eğitimi ve spor öğretiminden farklılıklar göstermektedir. Birinci farlılık S.E.'nin sezon boyunca bütün öğrencilerin tam katılımını talep etmesidir. Bu takımdaki sporcuların sayılarını ve yarışmaların tabiatını etkiler. Çok sporcusu olan takımlarda yarışmalara yetenekli olan sporcular hakim olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu yüzden çok sporcu sayısı bulunan takımlar spor eğitimine uygun değildir. Takımların elendiği turnuva çeşitleride spor eğitiminde yer almaz. İkinci farklılık, spor eğitiminde kullanılan spor çeşitlerinin sporcuların deneyimlerine ve kabiliyetlerine gelişimsel olarak denk olmalıdır. Seçilen sporun ruhuna ve temellerine sadık kalarak sporcuların gelişimsel özelliklerini göz önünda bulundurup spor kuralları ve araç gereçleri değiştirilebilir. Diğer bir farklılık ise spor eğitimin öğrencilere çok ve çeşitli roller vermesidir. Spor eğitiminde öğrenciler nasıl antrenör, hakem, sipiker, olacaklarını öğrenirler. Bu yönüyle S.E. sporla ilgili mesleklere bir tür mesleki yönlendirme sağlar. Halbuki geleneksel beden eğitimi ve sporda öğrenciler sadece oyuncu olarak görev alırlar.

Siedentop (1994; 1998) bu modeli beden eğitimi ve spor programlarında uygulamak isterseyen öğretmenlere aşağıdaki noktaları göz önünde tutmalarını tavsiye etmektedir.

- İyi bildiğiniz bir spor dalını seçin – böylece seçilen sporun gelenekleri, hakemliğin nasıl yapılacağı gibi daha geniş kapsamlı içeriklerini öğretme şansınız daha da artacaktır.
- Öğrencilere verdiğiniz sorumluluk miktarını yavaş yavaş artırın ki öğrenciler kendilerinin daha rahat ve daha çeşitli görevler almak için yeterli hissetsinler.
- Seçilen sporda kullanılacak malzemeler ödev ve görevleri artırmak için dikkatli bir şekilde belirlenmeli ve hazırlanmalıdır. Antrenör defteri yararlı bir araç olabilir ve antrenör'ün sorumluluk listesi, yarışma listeleri, hakemlerin görevleri, seçilen sporla ilgili beceri ve strateji bilgileri, sporcuların dikkat etmesi gereken özel güvenlik problemleri, bütün takımlar için yarışma puanlama sistemi antrenörün defterinde bulunabilir. Bu şekilde yapılan dikkatli hazırlık oyuncuların sezon boyunca motivasyonlarını yüksek tutmaya yardım eder

- Spor eğitim sezonunu takım panolarını takım resimleriyle süsleyerek, takım logolarını geliştirip okul geneline asarak, sezonu şölen haline getirin. Centilmen oyuncuları, efor ve gelişim sağlayan oyuncuları belirleyip onları panolarda duyurun.
- Programda olabilecek aksaklıklar için plan yapın. Böylece sezon boyunca bütün aktiviteler rayında gider

Spor Eğitimi Yaklaşımı Araştırmaları:

Bugün dünyada özellikle Amerika'da yapılan çalışmalar, bu programlara katılan öğrenci ve öğretmenlerin tepkilerini öğrenmemize ve S.E. yaklaşımını değişik yönlerden anlamamıza yardımcı olmuştur. Hastie (1998a) Siedentop'un (1994) spor eğitim modelindeki özelliklerin kullanıldığı 30 derslik Ultimate Frizbi sezonunda 6 kişiden oluşan bir takımı yarışmalar bölümü süresince spor beceri gelişimi ve gelişmiş oyun taktikleri açısından incelemiştir. Düşük becerideki öğrenciler kendilerini dışa itilmiş hissetmediklerini ve gelişmek için eşit fırsatlara sahip olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Sezon öncesi ve sezon sonu sonuçlara itibariyle öğrencilerin oyun becerileri gelişmiş ve firizbiyi yakalama başarı düzeyleri ve pas yapabilme yüzdeleri artmıştır. Hücum becerileri gelişirken savunma becerileride gelişmiştir. Hastie (1998b) 35 beşinci ve altıncı sınıf kız öğrencilerin katıldığı 20 derslik spor eğitimi hokey ünitesinde öğrencileri bütün ünite boyunca gözlemlemiş ve 20 öğrenci ile mülakat yapmıştır. Kız öğrenciler S.E. ünitesindeki aktiviteleri normal beden eğitimi ve spor derslerinden daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin becerilerini geliştirdikleri, hokey hakkında daha çok şey öğrendikleri, ve öğrencilerin yönlendirdiği aktivitelerden hoşlandıkları görülmüştür. Ayrıca, geniş takımlarda en son seçilen ve dışlanan öğrencilerin, spor eğitiminde 4-5 kişilik takımlarda yer almalarının onlara bazı sorumluluklar yüklediğini ve takım arkadaşlarının bu öğrencilere beceri yönünden gelişmede yardımcı olduklarını ve böylece bu tür öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini belirtmiştir. Spor eğitimine katılan öğrenciler kendi arkadaşlarından olan antrenörlerin antrenmanı yönetmesini kendi öğretmenlerine ve diğer yetişkinlerin yönetmesinden daha olumlu bakmaktadırlar. Bu sonuçların nedenleri çeşitlidir. Örneğin, kızlar spor eğitim ünitesinin uzunluğundan hoşlanmışlardır, ve bu uzun sezon onların becerilerle daha çok alıştırma yapmalarını sağlamıştır. Ayrıca, spor eğitim modelinin bir özelliği olan takım olma kavramı kızlara çekici gelmiştir. Bu kavram onların takımlarına katkıda bulunduklarını ve değerli birer takım elemanı olduklarını hissetmelerine neden olmuştur. Ennis (1999) 7 lise beden eğitimi öğretmeni ve 15 kız öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında S.E. yaklaşımının kızların başarı algılarını geliştirerek, spor eğitimi içeriğini ve sınıf içi ilişkileri benimsemeyi sağlayarak, yardımlaşmayı ön plana çıkaran gerçek bir ortam oluşturarak, anlama ve öğrenme için ikinci şansı teşvik ederek, spor ortamının geliştirdiği belirtmiştir. Erkeklerin kızların kabiliyetlerine ve motivasyonlarına olan tutumları olumlu olurken kızlar spor programlarına erkeklerle birlikte katılmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, hem düşük hem de yüksek becerileri olan bayanların daha başarılı hissettiklerini ve spor eğitim modeline olumlu tutum içinde olduklarını bildirmiştir. Hastie (2000) S.E. beden eğitimi ve spor öğretmenlerine görevlerinin ve sorumluluklarının bir kısmını öğrencilere yönlendirerek boş

zaman sağlamaktadır fakat öğretmenler sorumluluklarının bir parçası olarak bütün öğrenci görevlerini çok dikkatli bir şekilde izlemelidir. Bennet ve Hastie (1997) spor eğitiminin 6 ana özelliğini kullandıkları seçmeli softbol dersi hakkında üniversite öğrencilerinin (27 erkek, 13 kız) algılarını incelemişlerdir. Seçmeli sofbol dersi 10 hafta boyunca haftada 2 kere 90 dakikadan oluşmuştur. Öğrenci günlükleri, anketler, ve öğretmenin tuttuğu günlük öğrencilerin uygulanan spor eğitimi hakkında düşüncelerini anlamak için kullanılmıştır. Öğrencilerin spor eğitiminin ana özelliklerini benimsedikleri anlaşılmıştır. Örneğin, öğrenciler bu tür yaklaşımı daha önceki derslerle karşılaştırdıklarında daha çok sevdiklerini, daha organize bulduklarını ve yarışma ruhunun daha fazla olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca, derse devamlılığın daha önceki derslerden daha yüksek olduğuda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu derste diğer aldıkları aktivite derslerinden daha çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Oyuncu dışında kalan görevlerinde (antrenör, hakem gibi) öğrenciler tarafından sevildiği ve bu işlere zaman ayırmaktan hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğrenciler sezon sonundaki aktiviteleri dört gözle beklediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler için en çekici spor eğitim özelliği bir takım üyeliğine sahip olmak olarak on plana çıkmıştır. Ayrıca, yarışmaların resmi şekilde yapılıyor olmasıda en çekici spor eğitim özelliği olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrenciler önceki derslerinden farklı olarak bu derse daha aktif ve yüksek düzeyde (efor) katılmışlardır. Beden Eğitimi öğretmen adaylarının Spor Eğitim modeline bakış açılarını öğrenmek için yapılan bir çalışmada (Curtner-Smith, & Sofo, 2004), 9 erkek ve 6 bayan öğretmen adayı önce 10 haftalık çok aktiviteli (geleneksel beden eğitimi) ünite ve daha sonrada 10 haftalık spor eğitimi ünitesi ile futbol öğetmişler ve öğretmenlerin her bir ünite için düşünceleri nitel verilerle (her bir ünitedeki önemli olayların öğretmenler tarafından kaydı ve açık uçlu envanter yöntemleri) ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Genel olarak, öğretmen adayları S.E.'nin geleneksel beden eğitimine göre daha çekici geldiğini ve S.E. öğretmek için istekli olduklarını belirtmişlerdir. S.E.'nin öğrenciler için gerçek spor tecrübesi sağladığıda öğretmen adaylarınca vurgulanmıştır. Öğrencilere daha çok sorumluluk, otorite ve sahiplik verilmesi öğretmen adaylarına zaman kazandırdığı ve öğretmen adayları dersin hedefleri ile ilgilenirken sınıf yönetimi problemininde azaldığını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarınon çoğu S.E. tercih ederken öğrencileride S.E. tercih ettiklerini belirtmişler fakat öğretmenler çok aktiviteli (geleneksel beden egitimi) yaklaşımını tamamen kaldırılmasınıda desteklememişlerdir. Yeni çalısmalarında Parker ve Curtner-Smith (2005), S.E. modeli ve Çok Aktiviteli öğretme yöntemlerinin ögrencilerin orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktiviteye katılma yüzdelerine, fiziksel uygunluk bilgisi için ayrılan zaman yüzdelerine ve öğretmenlerin öğrencileri fiziksel uygunluk geliştiren aktivitelere teşvik eden davranış yüzdelerine bakılmıştır. Seçilen iki öğretmen adayı (bir bayan, bir erkek), önce 10 haftalık Çok Aktiviteli model ile sonrada Spor Eğitimi ile ortaokul öğrencilerine futbol dersi öğretmişler ve bu dersler videoya kaydedilip daha sonra her ders öğrenci ve öğretmen davranışları ve ders içeriği bakımından analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda Çok Aktiviteli modelde ders zamanının %50'sinden fazlasında ögrenciler orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktiviteyi katılırken S.E.'de öğrencileri bu yüzdenin çok altında kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin fiziksel uygunlukla ilgili bilgi verme, öğrencileri teşvik etme ve hareketleri göstermede her iki ünitede yetersiz kalmıştır. İstatistiksel anlamlılık bulunmasa bile verilerdeki genel eğilim, öğrencilerin Çok Aktiviteli modelde orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktiviteyi katılma ve sağlık ve fiziksel uygunlukla ilgili bilgiler öğrenme ihtimallerinin fazla olduğu yönündedir. Araştırmacılar (Parker, & Curtner-Smith , 2005), Çok Aktiviteli modelin S.E. modeline gore daha iyi sonuçlar vermesini, ögretmen adaylarının S.E. modeliyle olan tecrübesizlikleri ve sınıf yönetimi

konusunda harcadıkları fazla zamana bağlarken ünitenin ve derslerin kısalığının öğrencilere orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktiviteye katılma şansı tanımadığınıda öne sürmüşlerdir. Ayrıca, S.E. uygulandığı derslerde öğretmenin yapacağı bir çok işin olduğu ve S.E. sırasında öğrencilerin aldığı bir çok yeni görevin (rolün) öğrencilerin fiziksel uygunluk fırsatlarını azaltmasıda bu sonuçlara neden olmuş olabilir açıklaması getirilmiştir.

Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretme Modeli:

Spora katılım ile katılımcıların birçok kişisel ve sosyal yararlar sağlayacağı geçmişte ve günümüzde beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ve antrenörler tarafından sürekli iddia edilmiştir. Sporun kişisel ve sosyal yararlarının bazı yapılan araştırmalarla desteklemiş bazılarıyla da desteklememiştir hatta çoğu zamanda araştırma sonuçları tahmin edilenin tersinde olmuştur. Tabi ki araştırmalara bakarak sporun kişisel ve sosyal yararlarının olmadığı söylenemez. Diğer yandanda bu yararların otomatik bir şekilde spora, fitnese yada beden eğitimine katılmayla olacağını varsaymakta riskli bir iştir. Spora katılanların duygularında, tutumlarında, değerlerinde ve davranışlarında değişme planlandığı ve arzu edilen nitelikleri taşıyan birisi örnek alındığı zaman çok daha mümkün olabilir. Hellison'un K.S.S. öğretme modeli okul beden eğitimi ve spor derslerine ve okul dışındaki spor programlarında uygulanabilecek bir alternatif programdır. Problem davranış riskini azaltırken, pozitif gelişimi sağlayan potansiyel gençlik spor programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında, Fraser-Thomas, Coˆ te´, & Deakin, (2005), Hellison'un modelindende olumlu bir program olarak bahsetmektedirler. Bu model fiziksel aktivite öğretmenin yanında duyuşsal gelişime önem verir ve öğrencileri ilk amaç olarak seçer. K.S.S. öğretme modeli kişinin tutumlarını, inançlarını, değerlerini ve niyetlerini ön plana çıkarıp daha çok değer verir. Bu model öğretmenlerin düzeyleri kullanarak hedef belirleme (goal setting) ve kendi kendini değerlendirme (self-evaluation) gibi fikirler geliştirebileceği birikerek artan beş düzeyden oluşmaktadır (Hellison, 2003).

Birikerek artan Düzeyler:

Düzey 0 – ***Sorumsuzluk***. Bu düzeyde öğrenciler yaptıkları yada yapamadıkları işlerde kişisel sorumlulukları reddeder ve kendi davranışları hakkında başkalarını suçlayan mazeretlerde bulurlar.

Düzey 1 – ***Saygı duymak***. Birinci düzeydeki öğrenciler günlük aktivitelere katılmayabilir, çok ilerleme göstermeyebilir fakat davranışlarını diğer öğrencilerin öğrenme haklarına yada öğretmenin öğretme hakkına müdahale etmeyecek şekilde yeterli düzeyde kontrol edebilirler. Öğretmenden sözlü uyarı almaya ve sürekli gözetime ihtiyaçları olmaz.

Düzey 2 – ***Katılımcılık:*** Bu düzeydeki öğrenciler diğerlerine minimum saygıyı göstermekle kalmaz ayrıca isteyerek oyuna katılır, karşılaştığı engellerle yüzleşir, fiziksel becerileri

geliştirmek için idman yapar, fiziksel kapasitelerini geliştirmek için öğretmenin gözetiminde antrenman yapar.

Düzey 3 – ***Kendini Yönlendirme:*** Bu düzeydeki öğrenciler spor katılımı için gerekli diğerlerine duyulan saygı ve spora katılımcılık yanında bir gözetmen olmadan çalışma yapabilirler. Kendi ihtiyaçlarını belirleyebilir ve kendi beden eğitimi ve spor programlarını planlayıp uygulaya başlayabilirler.

Düzey 4 – ***Umursamak:*** Bu düzeydeki öğrenciler diğerlerine saygı duyarlar, katılımcıdırlar, kendilerini yönlendirirlerken kendi sorumluluk duygularını, başkalarıyla ortaklaşarak, destek vererek, başkaları için endişelenerek ve yardım ederek, diğerlerine ulaştırmak isterler.

Düzeylerin Parçaları: Buradaki her düzey ilk bakışta kolay anlaşılır olmalarına rağmen, her düzeyde bazı açıklanması gereken öğeler vardır (Tablo 1.)

Tablo 1 **Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretme Düzeyleri**	
I. Düzey	Öğrenciler kendi haklarından ödün vermeden ***başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymalı*** ve davranışlarını ***kendi kendine kontrol edebilme*** yeteneğini geliştirmeli. Ayrıca ***anlaşmazlıkların barışçı bir şekilde çözülmesi hakkı*** öğrencileri görüşmeler yapmaya ve fikir farklılıklarını takdir etmeye özendirir. Öğrenciler, becerilerine, cinsiyetlerine, ırklarına, bakılmaksızın ***aktivitelere katılma hakkına*** sahiptir.
II. Düzey	***Katılımcılık ve gayret gösterme (efor)*** öğrencilerin program içeriğini pozitif bir sekilde tecrübe etmelerine yardımcı olmayı amaçlar. ***Gayreti keşfetmek*** hem deneme hemde ısrar etme fiilleri üzerine kurulmuştur. ***Yeni şeyler denemek*** yeni aktiviteler, yarışma ve işbirliğine, antrenman ve uygulamaya yeni yaklaşımları içerir. ***Başarının kişisel tanımlarından*** en popüleri yarışmada başarı olmasına rağmen kendi geliştirme, kişisel hedeflere ulaşmak, hatta efor başarıyı tanımlamak için kullanılabilir.
III. Düzey	***Kendini yönlendirme (self-direction)*** öğrencilere kendi refahları için daha çok sorumluluk almayı öğretir. Öğretmene bağımlı olmaktan kurtulan öğrenci ***bağımsız çalışabilme*** seçeneğine sahip olur ve kişisel fiziksel aktivite planlarını ***(Kişisel plan)*** yapma ve uygulama fırsatına sahip olur. Kendi

	refahlarını korumak ve geliştirmek için ***şimdiki ve gelecek ihtiyaçları dengelemesi*** önemlidir. Arkadaş baskısı, kendine güvenememek, başkalarına karşı iyi görünmek gibi ***dış güçlerle*** öğrenciler uğraşmak zorunda kalabilirler.
IV. Düzey	***Başkalarına yardım etmek, onlar için hassas ve duyarlı olmak ve onlar için kaygılanmak*** bu düzeyde görülmesi gereken davranışlardandır***. Kişiler arası iletişim becerileri*** sahip öğrenciler başkaları için ***şefkat***le hareket eder ve bunu ***ödül almayı beklemeden topluma katkısı olan bir birey olarak yapar.***
V. Düzey	Bu düzey diğer 4 düzeyin bir uygulaması şeklindedir ve ***spor salonunun dışında olan kişisel sorumluluğu geliştiren her türlü davranışı*** içerir.

Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretme Modeli için Stratejileri:

Öğretmenler için düşük riskli fakat öğrenciler için yüksek etkiye sahip bazı pratik stratejileri beden eğitimi öğretmenlerine aşağıda tavsiye edilmektedir. Tavsiye edilen bu stratejilerle elde edilmek istenen amaç kişisel ve sosyal sorumluluk kavramının değişik yollarla öğrenciler tarafından hayata geçirilmesi ve öğrencilerin yetkilerini artırılmasıdır. Araştırmacılar (Parker, Kallusky, & Hellison, 1999) bu stratejilerin motor beceriler gibi öğretilmesi gereken beceriler olduğunu belirtmektedirler. Kısacası, öğretmen bu tür becerilerin öğretilmesinde ilk basamaklarda öğrencilerle birlikte olmalı, davranışı öğrencilere açıklamalı ve onların sorularını yanıtlamalıdır. Hellison (1994, 2003), Parker, Kallusky, ve Hellison (1999) ve Parker ve Hellison (2001) bu modeli en etkili şekilde kullanma stratejilerden bahsetmektedirler:

A. Ders yapısıyla ilgili stratejilerden ilki farkına varma konuşmalarıdır. Öğrenciler bütün ***düzeylerin farkına varmaları*** için öğretmen sözlü açıklamalar yapar ve programın değerleri ve sorumluluğun tanımıyla öğrencilere düzeyler örneklerle tanıtılır (***farkına varma konuşmaları***). Bu konuşmalar esnasında öğrenciler hayatlarının diğer parçalarıyla karşılaştırarak sorumluluklarının farkına varmaları için uyarılır ***Kişisel karar verme*** ve ***grup toplantıları*** öğrencilere doğrudan karar verme sorumlulukları verir. Grup toplantıları ders sonunda yapılarak öğrencilerin dersi değerlendirmesi ve ortaya çıkan problemlere

çözümler önermesi teşvik edilir. Ders yapısıyla ilgili ve ders sonunda yapılan stratejilerden bir diğeride öz eleştiri zamanlarıdır. Öğrenciler için ayrılan ***öz eleştiri zamanında*** çeşitli düzeyleri kendi hayatlarında kendilerini değerlendirerek görmeye çalışırlar. Öz eleştiri zamanı öğrencilerin düzeyleri program içinde ve dışında uygulayıp uygulayamayacaklarına karar verdikleri ilk aşamadır. Ayrıca, öğrenciler kısaca kendi ve arkadaşlarının iyilikleri için sorumluluklarını ne şekilde kullandıklarını değerlendirirler. Öz eleştiri günlük yazarak, kontrol listeleri (checklist) işaretleyerek, yada basit bir şekilde baş parmak yukarı, aşağı yada yanda olarak vücut diliyle sorumluluklarını değerlendirebilirler.

B. Ders yapısıyla ilgili stratejiler ve fiziksel aktivite ile ilgili müfredatı, sorumluluk stratejileri ile entegre etmek beden eğitimi öğretmenleri için en zor işlerden biri olabilir. Ders esnasında kullanılabilecek kişisel sorumluluk ve sosyal sorumluluk öğretmek için değişik stratejiler mevcuttur. Örneğin, kişisel sorumluluğu öğretme stratejilerinden biri izin kağıdı kullanarak öğrencinin kendi başına su içmesi yada tuvaleti kullanmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin kendi başlarına malzeme ve eş seçmelerine müsaade etmek, öğrencilerin kişisel sözleşme/anlaşma yapması, ve okul dışında dersle ilgili alıştırmalar yapması kişisel sorumluluk stratejilerine örnek olarak verilebilir. Ders esnasında kullanılabilecek diğer bir stratejide öğrencilerin öğretme ve değerlendirme isini üslenmelerini sağlamaktır (Parker, Kallusky, & Hellison, 1999). Yeterli becerideki öğrenciler arkadaşları için birer antrenör olabilirler. Ayrıca, basit düzeydeki beceriler öğrenci gözlemciler tarafından değerlendirilebilir.

C. Sorumluluk almayı öğrenme giderek artan bir işlemdir. Örneğin, öğretmen sorumluluğu giderek öğrencilere kaydırır. Öğrenciler farkına varma konuşmalarını kendi başlarına yapabilirler, hatta grup toplantılarını ve öz eleştiri zamanlarını kendileri yönetirler. Genel anlamda sorumluluklar temel sorumluluklardan daha ileri düzeydeki sorumluluklara doğru bir geçiş halindedir. Öğrenciler önce temel sorumluluklara odaklanırlar (başkalarının haklarına ve duygularına saygılı olmak, kendi kendini derse katılım için motive etmek gibi) daha sonra ileri düzeydeki sorumluluklar gelir (başkalarına yardım etmek, liderlik yapmak gibi). Bir öğretme stratejisi olarak, öğretmen öğrencilerin kendi yaptıkları isler, davranışlar, ve tutumlar hakkında düşünmelerini sağlayabilirler. Bu daha önceden hazırlanmış kontrol listeleri yada

D. Kişisel ve sosyal sorumluluğun öğrencilerin günlük hayatlarına aktarılması yönündeki stratejilerde önemlidir. Bu yapılmaz ise kişisel ve sosyal sorumluluğun gerçek anlamını

kavramak şansa kalmış olur. Kişisel ve sosyal sorumluluğun transferine ilişkin en basit yöntem, öğretmenin saygı, efor, başkalarına yardım gibi kavramları okulda, evde ve arkadaşlarla oyunlarda örnekleyip panoya asmasıdır. Parker, Kallusky, ve Hellison'un (1999) önerdiği gibi öğrenciler küçük yardım projelerinde yer alabilirler. Örneğin, okul bahçesinin yada oyun malzemelerinin bulunduğu odanın temizlenmesi işini öğrenciler üslenebilirler. Hatta, öğrencilerin okul dışındaki projelerde de gönüllü olarak çalışmaları teşvik edilebilir. Ayrıca transfer için diğer bir fırsatta ***öz eleştiri zamanıdır.*** Öğrencilerden sorumluluğu ders dışında kullandıklarını gösteren örnekler vermeleri istenebilir. Burada amaç sorumluluğun zor kullanarak öğrencinin hayatına girmesi değil, öğrencinin derste öğrendiği sorumluluk kavramının hayatlarının diğer alanlarına transferinin mümkün olduğunu göstermektir.

Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretme Yaklaşımı Araştırmaları:

Programa katılan öğrencilerin gözlenebilen davranışları değil de içsel değişimleri nelerdir? Bu bireyler öğrenciler acaba yıllar sonra ne çeşit davranış değişikleri gösterecektir? Gerçektende K.S.S. öğretme modelinin sonuçlarını değerlendirmek zordur. Buna rağmen sorumluluk temeli beden eğitimi ve spor programlarının incelendiği çalışmaların genel sonuçları kayda değer betimsel deliler sunmaktadır. Özellikle, kuvvetli deliller, bu programlara katılan öğrencilerin amaçları ve kendilerine yetki verilen süreçleri öğrenmekte, tecrübe etmekte ve uygulamakta olduklarını gösterirken, daha zayıf deliler, bu modelle, öğrencilerin beden eğitimi dışındada hayatlarının etkilendiğini göstermektedir. Betimsel deliler yanında son zamanlarda betimsel ve sayısal verilerin birlikte kullanmayan başlayan çalışmalarda sorumluluk modelinin etkilerini keşfetmeye başlamıştır. Bu örneklerden birinde, Hastie and Buchanan (2000) Spor Eğitimin gerektirdiği fair play (sportmenlik) koşulunu yapmakta zorluk çeken 45 6. sınıf öğrencisine 26 dersten oluşan Xbol adlı alan kapma oyunu sezonu boyunca kişisel ve sosyal sorumluluk modeli kullanılarak bu öğrencilerde davranış değişikliği yaratılmaya çalışılmıştır. Gözlem, öğretmenden günlük bilgi alış verişi, ve öğrenci görüşmelerinden ortaya çıkan temalar göstermiştir ki;

öğrenciler K.S.S modelinde kullanılan sorumluluk düzeylerinin farkına varmışlar ve bu düzeylere saygı duymaya başladıkları sezon içinde bir çok örnek olayda görülmüştür. Öğrenci yetkilerinin artırılması ve problem çözme stratejilerinin kullanılması ile öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmaları sağlanmıştır. Sonuç olarak, araştırmacılar, K.S.S.' nin S.E. ile kullanımının S.E.'nin kalitesini artırdığını belirtmişlerdir. Diğer bir örnekte, Martinek, Schilling ve Johnson (2001) Hellison'un modeli ışığında geliştirdikleri Project Effort (Gayret Projesi) adlı rehberlik programının bir parçası olarak daha çok düşük ekonomik durumdaki ailelerden ve bölgelerden gelen yardıma muhtaç (kişisel ve sosyal gelişim açısından) 16 ortaokul öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmalarında bu çocuklara (1) kendilerini kontrol etme ve başkalarına saygı duyma, (2) gayret (efor) ve katılım, (3) kendinin yönlendirme, ve (4) başkalarına yardım etme davranışlarını geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmen ve rehberlerin günlükleri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin öğrenme için gayret/efor davranışını sınıf ortamına taşıdıkları görülmüş fakat bazı davranışları, kişisel hedef belirleme gibi, sınıf ortamına taşımakta zorluk çekmişlerdir. Yeni yapılan çalışmalarında, Cecchini, Montero, ve Pena (2003) iki okuldan 142 öğrenci (deney grubu = 72, kontrol grubu = 70) üzerinde Hallison un K.S.S. modeliyle centilmenlik ve kendini kontrol edebilmeyi geliştirmeye çalışmışlardır. Deney grubu 10 hafta 1 saatlik kişisel ve sosyal sorumluluk özelliklerini içeren futbol programına devam etmiş ve sonuç olarak deney grubunun kişisel geribildirim, ödül geciktirme, kendini kontrol, zevk/haz alma ile ilgili fikirler, ve sportif davranışlarda anlamlı gelişmeler olurken sert oynama ve spor dışı davranışlarda azalma gözlenmiştir. Kontrol grubunda anlamlı hiçbir değişiklik bulunmamıştır. Wright ve Herzog (2005)'da 23 lise öğrencisinin katıldığı K.S.S. modelinin uygulandığı Taijiquan öğrettikleri çalışmalarında gözlem, bireysel ve grup görüşmeleri, müdür ve beden eğitimi öğretmeni ile görüşmeler, öğrenci günlükleri ve program değerlendirmeleri, ve program liderlerinin ders programları ve günlüklerini inceleyerek K.S.S.'nin etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Öğrenciler ilk önceleri, Taijiquan programına farklı bir kültürden geldiği için ön yargı ile yaklaşmışlar ve program devam ettikçe bu spora olan ilgilieri artmış ve olumlu düşünceleri oluşmuştur. Program ilerledikçe, öğrencilerin davranışları için sorumluluklarının arttığı ve modelde ön plana çıkarılan hayat becerilerinin önemini görmeye başldıkları belirlenmiştir. Genel olarak, K.S.S modeli uygulandığı programlarda öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Kişisel ve sosyal sorumluluk gibi

önemli bir kavramın, beden eğitimi ve spor dersleri ile öğrencilere verilebilmesi, bu branşa okul müfredati içinde önemli bir yer sağlamaktadır.

Sonuç

S.E. ve K.S.S. öğretme Modelleri bugünkü geleneksel beden eğitimi ve spor derslerine kolayca adapte edilebilen iki model olarak öğretmenlerin yararına sunulmalıdır. Bu modeller kullanılarak yapılan çalışmalar oldukça umut vericidir. Bu iki modelin kullanıldığı beden eğitimi ve spor derslerinden öğrencilerin daha çok faydalandığını gösteren çalışma sonuçları vardır. S.E. ile beden eğitimi öğretmeninin önderliğinde spor bir çok yönü ile ele alınan ve şenlik havasına bürünen spor sezonları boyunca süren bir aktivite haline getirilip, öğrenciler kendi kabiliyetleri doğrultusunda bu eğitimin içinde yer almaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin *becerikli, eğitimli ve istekli* birer sporcu ve spor izleyicisi olmalarına yardımcı olan S.E. uzun vadede olumlu spor kültürünün gelişimini yardımcı olarak spor alanındaki şiddet, kötü tezahürat, şike, gibi olumsuz olayların azalmasında yardımcı olabilir. Diğer yandan K.S.S. ile öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumlulukları beden eğitimi derslerinde uygulamaları sağlanırken bu tür pozitif tutumların öğrencinin günlük yaşantısına transferi ve günlük yaşantısında kullanması özendirilmektedir. Kısacası, bu iki alternatif yaklaşım, geleneksel beden eğitimi ve spor derslerinin işlenişinde öğretmenlere farklı bir bakış açısı sunmaktadırlar. Bu iki modelin değişik parçalarını bir araya getirerek hem spor eğitimini sağlamak ve hem de öğrencilere kişisel ve sosyal sorumluluk kazandırmakta mümkündür. Böylece, beden eğitimi dersleri ile öğrencilere spor sevdirilip kabiliyetleri doğrultusunda katılımları sağlanırken kendilerini kişisel ve sosyal sorumluluk yönünden geliştirmelerinde yardımcı olunabilir.

Kaynakça

1. Cecchini JA, Montero J, Pena JV (2003). Consequences of the intervention programme for developing Hellison's Personal and Social Responsibility on fair-play and self-control behaviors. Psicothema,15 (4): 631-637.
2. Curtner-Smith, M.D., & Sofo, S. (2004). Preservice Teachers' Conceptions of Teaching within Sport Education and Multi-activity Units Sport, Education and Society, 9(3), 347–377.
3. Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. Spor, Education and Society, 4, 31-49.
4. Ennis, C.D. (2003). What Works in Physical Education: Designing and Implementing a Quality Educational Program. Educational Horizons, 81(2), 77-82.
5. Fraser-Thomas, J.L., Coˆ te´, J & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. Physical Education and Sport Pedagogy, 10(1), 19–40
6. Hastie, P. A. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. Research Quarterly for Exercise and Sport, 69 (4), 368-379.
7. Hastie, P.A. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. Journal of Teaching in Physical Education, 17, 157-171.
8. Hastie, P. A. (2003). Teaching sport within physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Ed), Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction. (pp. 227-240). Champaign, IL: Human Kinetics.
9. Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of sport education season. Journal of Teaching in Physical Education, 19, 355-373.
10. Hastie, P.A, & Buchanan, A.M. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospect of coalition. Research Quarterly for Exercise and Sport, 71(2), 25-35
11. Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education In S. Silverman & C. Ennis (Ed), Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction. (pp. 241- 254). Champaign, IL: Human Kinetics.
12. Hellison, D., & Cutforth, N. (1997). Extended day **programs** for urban children and youth: From theory to practice. In H. Walberg, O. Reyes, & R. Weissberg (Eds.), *Children in and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). NY: Sage.

13. Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). The Curriculum Process in Physical Education (2nd ed.). Madison, WI: WCB Brown & Benchmark.
14. Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. Urban Review, 33, 29-45.
15. Martinek, T. **Enhancing Positive Youth Development through Sport.** 22.04.2005'de alınmıştır, Web'de:http://www.hape.gr/l8/forum/Martinek.pdf
16. Parker, M.B., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. Physical Education and Sport Pedagogy, 10(1), 1–18.
17. Parker, M. & Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, Outcomes, and Beyond. Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 72 (9), 25-27.
18. Parker, M., Kallusky, J., & Hellison, D. (1999). High impact, low risk: ten strategies to teach responsibility. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70(2), 26-28.
19. Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing Physical Education as a'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? Sport, Education and Society, 7(1), 55–64.
20. Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
21. Siedentop,D. (1998). What is sport education and how does it work? Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69(4), 18- 20.
22. Sönmez, T., & Sunay, H. (2004). Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. Milli Egitim Dergisi, Sayı 162, Bahar. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Wright, P.M., & Herzog, S. (2005). Teaching Responsibility through taijiquan. 01.04.2005'de alinmistir. Web'de: http://aahperd.confex.com/aahperd/2005/preliminaryprogram/abstract_6572.htm

İLKÖĞRETİM OKULLARI İLK KADEME BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİ İÇİN GELİŞİMSEL BEDEN EĞİTİMİ MODELİ

Dr. Ferda Gürsel Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

İlkokullarda beden eğitimi dersleri denilince ülkemizde özel okullar dışında genelde sadece haftalık ders programlarında adı gecen, ancak içi çocuğun matematik ya da Türkçe derslerindeki eksiklerini tamamlayan test sorularıyla doldurulan bir etkinlik gibi gözükmektedir.

Bunda en önemli etken ilköğretim okulları beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından veriliyor olması söylenebilir. Sınıf öğretmenliği bölümlerinde beden eğitimi ve oyun öğretimi dersleri genelde beden eğitimi ve spor yüksek okullarındaki öğretim elamanları tarafından verilmektedir. Buna karşın Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde YÖK'ün belirlediği programa göre ilköğretim okulları ilk kademe için beden eğitimi öğretimine ait hiçbir ders bulunmamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim okulları için beden eğitimine ait hiçbir ders almamış öğretim elamanları sınıf öğretmenlerinin ilköğretim ilk kademeye yönelik beden eğitimi ve oyun öğretimi ihtiyaçlarını karşılayamayacaktır. İşte bu yüzden **gelişimsel beden eğitimi** yaklaşımı ilköğretim okulları ilk kademe beden eğitimi derslerini içine alacak bir yaklaşım benimsemektedir. Aynı zamanda şu an sınıf öğretmenliği yapan ye da ilköğretim okulları ilk kademe beden eğitimi derslerine giren beden eğitimi öğretmenlerine de rehberlik edecek niteliktedir.

Bu yaklaşım kısaca daha yaşamın erken dönemlerinde çocuklara, beceriyi öğretirken eğlendirmek, kendi yaşına uygun hareketler yaptırırken eleştirel düşünebilmelerini sağlamak aynı zamanda sağlıklarına katkıda bulunarak bir beden eğitimi dersi işlemeyi içeriyor.

Bu yaklaşım **Gelişimsel Beden Eğitimi (GBE)** olarak tanımlanıyor. Bu yaklaşımı Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri okul deneyimi II dersi kapsamında ilkokullarda uygulamaktadır. GBE çocuğun büyümesi ve gelişimi üzerine kurulmuştur. Çocuğun hareketi öğrenmesinin yanı sıra, hareket boyunca öğrenmeyi de içerir. GBE beden eğitimi derslerine sistematik bir yaklaşım getirmektedir

Hareketin öğrenilmesi, becerinin öğrenilmesi, fiziksel uygunluğun artırılması ve fiziksel etkinlik düzeyinin yükseltilmesini içerir.

Hareket süresince öğrenme bilişsel- duygusal ve sosyal gelişime katkıda bulunur.

Gelişimsel Beden Eğitimi

GBE kronolojik yaşa ve çocukların sınıf seviyesine dayandırılmaz ama her ikisinden de etkilenir.
GBE hareket becerisinin öğrenilmesi ve fiziksel yeterliğin geliştirilmesi temeline dayandırılır. Öğretilecek beceride iki unsur önemlidir; bireysel uygunluk diğeri yaşın uygunluğu.
Her çocuğun bireysel özelliği farklıdır. Biri çabuk diğeri geç öğrenir.Yaş gruplarına uygunluk, her çocuğun devimsel, duygusal, bilişsel gelişim basamakları farklıdır.

Psikomotor Alan:
GBE programının özünü **hareket becerileri** oluşturur. Bunlar, temel hareketler, uyarlanmış, stabil hareketlerdir. Diğeri özelleşmiş hareketlerdir.

Hareket becerileri, karar verme, doğruluk ve psikomotor kontrolü içine alır. Hareket becerisi bir örnekle açıklanırsa; baş üstünden tek el atış temel hareket döneminde öğrenilir spor ya da rekreasyonel etkinlikte bu hareket özelleşerek beyzbol atışı ya da hentbolde baş üstü pasa dönüşerek kullanılır.

Temel (Fundemental) Hareket Becerileri:

StabilHareket Becerileri
- Axial
- Bükme
- Gerdirme
- Döndürme
- Dönme
- Sallanma
- Vucut Yuvarlaması
- Konma/Durma

Yer Değiştirme(Lokomotor) Becerileri:
- Yürüme
- Koşma
- Uzun adım koşma
- Sıçrama
- Sekme
- Tırmanma
- At sıçraması
- Kayma adımı
- Bas- sek

Uyarlanmış Beceriler:
- Atlan atış
- Baş üstü atış
- Ayakla vurma
- Yere düşürmeden vurma
- Fırlatma
- Servis atma
- Parmak pas
- Yerden Pas
- Yakalama
- Tek ayakla durdurma

Bilişsel Alan:

Kavram Öğrenme	**Algısal Öğrenme**
* Beceri kavramı	* Boşluk farkındalığı
* Hareket kavramı	* Beden farkındalığı
* Etkinlik kavramı	* Yön farkındalığı
* Fiziksel etkinlik kavramı	* Zaman farkındalığı
* Akademik kavram	

Kavramları Öğrenme:

Hareketler, akademik ve bilişsel öğrenmenin uygulama ve anlaşılmasını artırmak için kullanılır. Bilim, sosyal çalışma, matematik, sanat, dile ait bir çok kavram salonda ya da oyunla öğrenilebilir, geliştirilebilir. Çocuk kavramları oyun içinde öğrenirken etkinliğe katılım eğlenceli hale gelir çocukların motivasyonunun sağlanması içinde ek bir çabaya gereksinim kalmaz.

Algısal Psikomotor (Motor) Öğrenme:

Öğrenme olgunlaşma ve tecrübeyi içine alan bir süreçtir. Bütün hareketler bir mekan ve zaman içinde meydana gelir. Çocuklar mekana bağlı olarak öğrenirken beden, boşluk, yönlerle ve zamana bağlı farkındalıklarına katkıda bulunarak öğrenirler.

Duyuşsal Alan:

Duygusal Gelişim

Benlik Kavramı	**Pozitif Sosyalleşme**

- Ait olma
- Değerli hissetme
- Eşsiz olma
- Yeterlik algısı
- Kendini kabul
- Erdem- Namus
    - Saygı
    - Sorumluluk
    - Güvenilirlik
    - Yurttaşlık
    - centilmenlik

Benlik kavramı; değerliliğin kişisel değerlendirilmesi. Değerlik ve yeterlik kavramlarının bizim tarafımızdan tamamının algılanmasıdır. (Benlik saygısı+ benlik kavramı).

Pozitif benlik kavramı:

Pozitif benlik kavramının birçok parçası vardır. Ait olma, yeterlik algısı, değerlilik, kendini kabul, eşsiz olma, ve erdem.

Ait Olma: Öğrencinin ilk ismini öğren, sınıf sembolü taşıyan tişörtler giysin, her çocuk biz duygusunu hissetsin. Ben, bana kavramlarını az kullan. Sınıf mevcudu az olsun.

Yeterlik algısı: Verilen görevin başarıyla tamamlanması. Yeterlik algısı; yeterliğin diğerlerinin ilk tecrübeleri ile karşılaştırılarak kişisel değerlendirmesidir.

Değerlilik:

Benlik kavramının geliştirilmesi, kişinin sosyal, bilişsel ve fiziksel ortamlarda yeterliğini algılaması olarak tanımlanmıştır.

Benlik kavramı; değerliliğin kişisel değerlendirilmesi. Değerlik ve yeterlik kavramlarının bizim tarafımızdan tamamının algılanmasıdır. (Benlik saygısı+ benlik kavramı).
Pozitif benlik kavramı:
Pozitif benlik kavramının birçok parçası vardır. Ait olma, yeterlik algısı, değerlilik, kendini kabul, eşsiz olma, ve erdem.
Ait Olma: Öğrencinin ilk ismini öğren, sınıf sembolü taşıyan tişörtler giysin, her çocuk biz duygusunu hissetsin. Ben, bana kavramlarını az kullan. Sınıf mevcudu az olsun.
Yeterlik algısı: Verilen görevin başarıyla tamamlanması. Yeterlik algısı; yeterliğin diğerlerinin ilk tecrübeleri ile karşılaştırılarak kişisel değerlendirmesidir.

Değerlilik:

Pozitif fiziksel benlik kavramı gelişir

↑

Öz saygı artar

↑

Kendine güven yükselir

↑

Gerçek yeterlik gelişir

↑

Yeterlik algısı artar

↑

Hareket becerileri öğrenilir, uygunluk artar.

Kendini kabul: Güçlü yanlarımızı kabul ettiğimiz gibi güçsüz yanlarımızı da kabul etme, yeteneklerimiz, sınırlıklarımız, yetersizliklerimiz, yeterliklerimiz. Negatif ve pozitif olarak tümünün öğrenilmesi kendini kabul için önemlidir. Çocuklar için bu zor bir süreçtir.
Öğretmenler çocukların seviyelerine uygun eylem ve kelimeler kullanarak onların düzeylerini, görünüşlerini, davranışlarını ve yeteneklerini tahmin edebilir. Her çocuğun eşsiz ve değerli olduğu öğretmenleri tarafından kabul edilir.

Eşsiz olmak: Salonda ya da sahada öğretmenler çocukların eşsiz özelliklerini kabul etmelerine yardımcı olmalıdırlar. Salonda da öğretimin bireysel özelliklerine uygun olarak yapılmalıdır. Öğretmenler çocukların uygunluk, beceri, beden tipi, motivasyon özelliklerine bireysel farklılıklar içinde izin vermeli, onlara bu özelliklerini sergileyebilmesi için serbestlik tanımalıdır.
Erdemlilik: Çocuklara kültüre ait beklentiler (ahlaki ilkeler) oyunla verilir. Beden eğitimi ortamında yurttaş olmanın özellikleri verilebilir. Centilmenlik ve paylaşma.
Sosyalleşme: Çocukların sosyalleşmesi standardın, norm ve rollere bağlıdır. Statü kişinin toplumdaki pozisyonudur. Rol, özel statüdeki davranışlardır.

GELİŞİMSEL BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BECERİ ÖĞRETİMİ

Hareket Becerisi:

Beceri öğretilirken önce beceri analizi ile beceri parçalara bölünür. İlk parça çalışılır bir sonraki parça ile birleştirilir. Beceri çalışılırken her bir parçaya yönelik ip uçları çocuğun beceriyi öğrenmesini kolaylaştırmak için kullanılır. Beceri öğretilirken karşılaşılacak sorunlar ve çözümler kısmı öğretmenin çabuk çözümler üretmesini sağlamak içindir. Beceri kabaca öğrenildikten sonra algısal öğrenmelerini sağlamak için kişinin kendi boşluğunda, genel boşlukta farklı yönlerde çalışılır. Efor farkındalığını sağlamak için beceri farklı hız ve şiddette çalışılır. Beceri ritim eşliğinde yapılır. Bütün bu süreç bireysel olarak yapılır çocuk beceriyi bireysel olarak yapabiliyor ise eşli ve araçla çalışmalara geçilir. Eşli çalışmalarda ayna çalışması kullanılabilir, hareket eş tarafından yapılır diğer arkadaşı ayna gibi onu taklit eder. Eş ile senkronize çalışılır. Eşi ile aynı anda hareketi yapar. Gölge çalışması yapılabilir. Eşi yapar oda onu arkasından taklit eder. Eşle çalışıldıktan sonra grup çalışmasına geçilir. Becerinin içinde yer aldığı bir oyun oynanır. Matematik hayat bilgisi, müzik trafik, Türkçe, derslerinde öğrenilen kavramları pekiştirmek için üniteye bağlı oyun oynanır.

Böylece çocuk beceriyi öğrenirken aynı zamanda bilişsel,duyuşsal ve sosyal gelişimine de katkıda bulunulmuş olur.

Boşluk farkındalığı (Vücut nerede hareket eder)

- *Yön Farkındalığı* (Öne/arkaya/yana/ sağa/ sola/ yukarı / aşağı)
- *Seviye* (alçak/ orta/ yüksek)
- *Aralık*
    1. Vücut şekli (geniş/ dar/ kavis/ düz)
    2. Vücut boşluğu Kişisel/ genel
    3. Vücut alan genişletme (küçük/ geniş/yakın/ uzak

Efor Farkındalığı (Vücut nasıl hareket eder?**)**

- Hareketin Kuvveti (Güçlü/ Hafif)
- Hareketin Süresi (Hızlı/ Yavaş/ Aniden)

İlişki Farkındalığı:

- Nesne (Minderde/kasada/renkli alanda/bankda)
- İnsan (Ayna/gölge/eş/grup/birlikte/sırayla/değişmeli)

GELİŞİMSEL BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE BECERİ ÖĞRETİMİNE KOŞU BECERİSİ ÖRNEĞİ

Hareket Becerisi: Koşma
Hareket Kavramı: Kişisel/genel boşluk, yön, vücut şekli, efor farkındalığı, ilişki farkındalığı.
Sınıf:1/3
Süre: 80 dakika
Araç-gereç:
Dersin işlenişi:

Çocuklara koşma tarif edilir ve gösterilir. Sonra koşma becerisi analizi yapılarak çocuğa becerinin parçaları çalıştırılır. Bunlar için aşağıda belirtilen ip uçları kullanılır.

Koşunun analizi:

Gözler ve vücut:

Gözler koşulacak mesafeye odaklanır. Vücudun üst kısmı hafif öne eğilerek, dik pozisyondadır.

Uçuş:

Her iki ayağın geçici bir süre yerle teması kesilir.

Kollar:

Dirseklerden 90 bükülü öne geriye hareket eder. Kollar vücudun orta çizgisini çok fazla aşmaz.

Dizler:

Bükülü diz vücudun arkasında, diz ile ayak arası yere paralel hareket eder.

İp Uçları:

I.grup:

Gözler ileri, kollarını yanda piston gibi çalıştır. Adımlarını büyük al

II grup:

Kollar bükülü, ayakları düzgün yerleştir (birbirine paralel çalışsın).

Sorunlar	Çözümler
1.Vücut öne doğru eğilmiyor.	1.1 Ayna kullan, öğrenci kendisini aynada yada duvarda gölgesini görsün. 1.2 Çocuğu videoya kaydet, sonra kendisine izlet.
2. uçuş evresinde problem var	2.1 hızlı koşması için çocuğu cesaretlendir. 40 ayak mesafesinde yere ayak izleri yerleştir. Ayak izleri aralığını çocuk hızını artırdıkça genişlet.
3. Kollar ileri geri vücut orta çizgisini aşarak salınıyorsa	3.1 Öğrenciler eşli olsun. Eş öğrencinin 30 ayak önünde durur. Öğrenci eşine doğru hızla yürür, kollarının salınışını gösterir. Eş öğrenciyi orta çizgi konusunda düzeltir. 3.2 Videoya kaydet ve öğrenciye izlettir.
4. Ayaklar vücudun arkasına doğru gitmiyor.	4.1 Koşarken topuklar ile kalçaya vursun. 4.2 Eş her ayağın arkaya gidişini bekler. Gitmez ise gitmez ise eşe eksik puan verilir.

(Colvin,Markos, Walker, 2000)

Boşluk farkındalığı:

Yön Farkındalığı

- Sağa, sola koşu
- Arka arka koşu
- Öne koşu
- Koşarken yön değiştirmeler
- Cimnastik sırası üstünde duvarda koşular
- Eşyaların çevresinde koşular

Seviyesi Farkındalığı

- Koşu esnasında komutla bacakları bükerek alçak koşu. Koşarken engellerin altından koşma.

Aralık:

Vücut Boşluğu:

Kişisel Boşluk: Olduğu yerde koşarken topukları ile kalçasına vurur, ayak içlerine dokunur, dizlerini karnına çekmeye çalışır.

Genel Boşluk : Herkes karışık düzende salona dağılır, verilen koşu ritmi ile koşarlar.

Hareketin Yolu :

- Düz
- Zig zag
- Kavis

Efor Farkındalığı:

Kuvveti :

- Parmak uçlarında koşu (jog)
- Orta mesafe
- Tabanlarına basarak koşu. (100 kğ adamın koşusu)

Zamanı

- Çok hızlı koşu
- Jog
- Çok yavaş koşu

İlişki farkındalığı:

Eş ile :

- Yan yana el ele koşu (Aynı anda)
- Eşini arkadan takip eder
- Yön değiştirerek koşu

Araçla

Kuyruk kaptırmamaca
Hareket becerisi : Koşma ,stop ,başlama .
Hareket kavramı : Koşu şiddeti ,yön değiştirme
Form : Dağınık
Araç : Gazete kağıdı (Kuyruk için)

Her öğrenci kuyruğunu arkadan eşofmanı içine sokar koşar ebeye kuyruğu kaptırmamaya çalışır .

Üniteye bağlı oyun: (Renk kavramı)

Oyun

Kırmızı – Beyaz

Hareket becerileri :Koşu ,aldatma – durma – başlama
Hareket kavramı :Hızlı koşu
Araç :Yok
İşlem :Kırmızı – Beyaz hangisi önce söylenirse o grup kaçar diğeri onları yakalamaya çalışır. Çizgiyi geçerse yakalayamaz .

Kaynaklar:

Buschner, C. A. (1994). Teaching Children Movement Skills and Concepts. Champaign, IL: Human Kinetics.

Coluin, A. V, Markos N. J. E, Welker J. P (2000). Teaching the Nuts and Bolts of Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.Gallahue, D. L, Donnely, F. C (1996). Developmental Physical Education for All Children: Champaign, IL: Human Kinetics

SPORLA EĞİTİM-OKUL SPORU SORUNLARI VE OKUL SPORUNDA YENİ BİR YAPILANDIRMA ÖNERİSİ

Yar.Doç.Dr NURULLAH CANDAN
Celal Bayar üniversitesi Beden eğitimi ve Spor yüksekokulu

ÖZET

Eğitim açısından önemi ortaya çıktıktan sonra, Spor Eğitimi okullarda yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreç içinde yanlış bir strateji ile spor eğitiminin çok önemli işlevlerinden olan sağlık, hareket ve oyun geri plana itilmiştir. Çalışmalar daha çok performans hedeflerine yöneltilmiştir. Bu tip uygulamalar zamanla eğitimcilerin ve pediatristlerin tepkilerini çekmeye başlamıştır. Çünkü özellikle ilköğretim çağlarında (06-14 yaşlar) yer alması gereken Temel Spor Eğitimi sürecinde çabalarımızın % 75 gibi önemli bir bölümü sağlık, hareket-beceri gelişimi ile oyun ile doldurulmalıdır (2,6,17,18,23). Bu dönemde yarışma olgusu ve performans öne çıktığında, kazanma isteği ve beklentisi, spor eğitimini amacından saptırmaktadır. Özelleşmiş şiddetli çalışmalar çocuk dünyasına aykırı düşmektedir. Olgunlaşma süreci içindeki çocukta kas ve iskelet sisteminde kalıcı arızalar oluşturmaktadır. Ayrıca yoğun kazanma beklentisi çok doğal olarak hayal kırıklıklarına ve özgüven yitimine neden olmaktadır.

Temel spor eğitiminin amacı, çocuklarımızı küçük yaşlarda şampiyon olma hırsı ve tutkusundan uzak tutarak; güvenli, sağlıklı ve eğlenceli çalışmalarla hem yaşama hem de gelecekteki performanslara hazırlamaktır (2,6,16,19,20,23). Bu yaklaşım çocuklarda özelleşmenin mümkün olduğunca geciktirilerek, çok yönlü gelişime önem verilmesini önerir. Yanlış uygulamalardan uzak tutulabildiğinde çocukların olağan üstü adaptasyon yetileri düşük ve orta şiddetli çalışmalarda bile büyük gelişmeler gösterirler. Çocuklarımızı erken özelleşme ve yarışmanın tehlikelerinden korumak geleceğin gerçek şampiyonlarını yetiştirebilmek için en güvenli yoldur.

GİRİŞ:

Sporun toplum içindeki ve toplumlar arası ilişkilerdeki rolü gün geçtikçe artmaktadır. Dolayısıyla spor toplumun eğitim, sağlık ve kültür gibi diğer kurumları ile karşılıklı etkileşim

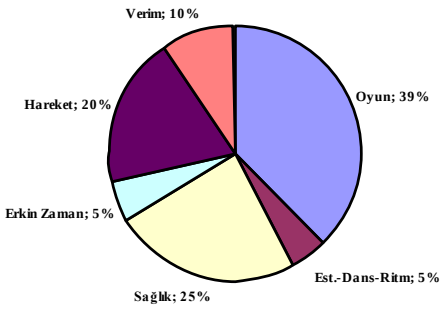
içindedir. Spor ve eğitimin yüzyıllarca süren etkileşimi sırasında Hümanist düşünce akımı içinde 15.yy. da "Spor yapan insan"; Aydınlanma dönemi sırasında "Kalbini, kafasını, bedenini birlikte geliştiren insan"; kapitalizmin rekabetçi anlayışı içinde ise "Yarışan insan" keşfedilmiştir (9,22). Bu değişimin ana girdisi olan insan bu etkileşim içinde sporun kültürünü ve toplumsal yapısını da oluşturmuştur. Buna bağlı olarak spor toplum içinde farklı alanlarda ve boyutlarda uygulanmaktadır: Okul sporu, sağlık sporu, çocuk sporu, performans sporu gibi ve bu bağlamda fertleri de uygulayıcı, destekleyici yada seyirci olarak etkilemektedir (2).
Yaygın bir kanıya göre spor eğitimi okullarda başlar. Bu görüşe uzun süre karşı çıkan okul sistemimiz 1970 ten itibaren bu düşünceye ısınmıştır. Beden eğitimi anlayışından "Sporla eğitim", "Spor için eğitim" kavramlarına resmi olmayan yumuşak bir geçiş yaşanmıştır. Buna bağlı olarak Spor Eğitimi, Spor Eğitmeni, Spor Öğretmeni vb. kavramlarda spor beden eğitiminin yerine kullanılmaya başlanmıştır (3,22).
Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda eğitimdeki önceliklerin belirlenmesi, okul sporuna ve Ulusal spor organizasyonuna nasıl bakıldığını belirlemektedir. Ancak bu konuda Ulusal Spor Eğitimimizin kesin bir felsefesi olduğunu söylemek güçtür. Bu konuda bakınız: Çizelge 1-2-3-4 (2).

Günümüzde okul sporu amaçlarını; çağdaş spordan beklentiler ışığında altı genel başlıkta toplamaktayız (2,):

1. Sağlık
2. Performans
3. Hareket Eğitimi
4. Oyun
5. Serbest Zaman
6. Estetik, dans drama.

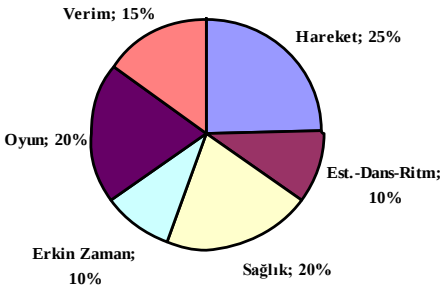
Bu alanlar çoğu zaman birbirleriyle iç içedir. Bu bakımdan alanların ayırımı spora bakış açısına ve beklentilere göre belirlenir.

TEMEL EĞİTİM I.



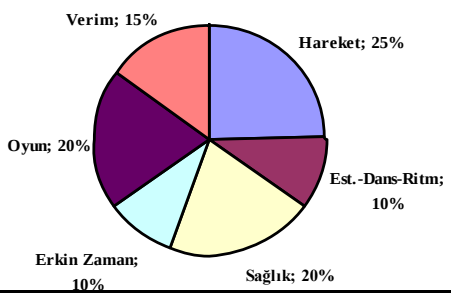
Çizelge 1 : İlköğretim 1-5. Sınıf

TEMEL EĞİTİM II.

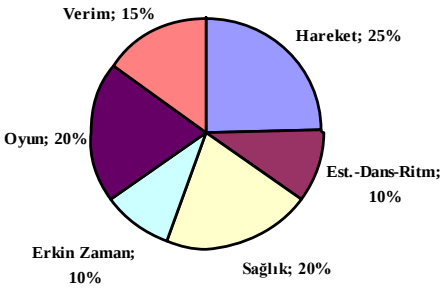


Çizelge 2 : İlköğretim 6-8. Sınıf

TEMEL EĞİTİMİN TOPLAMI

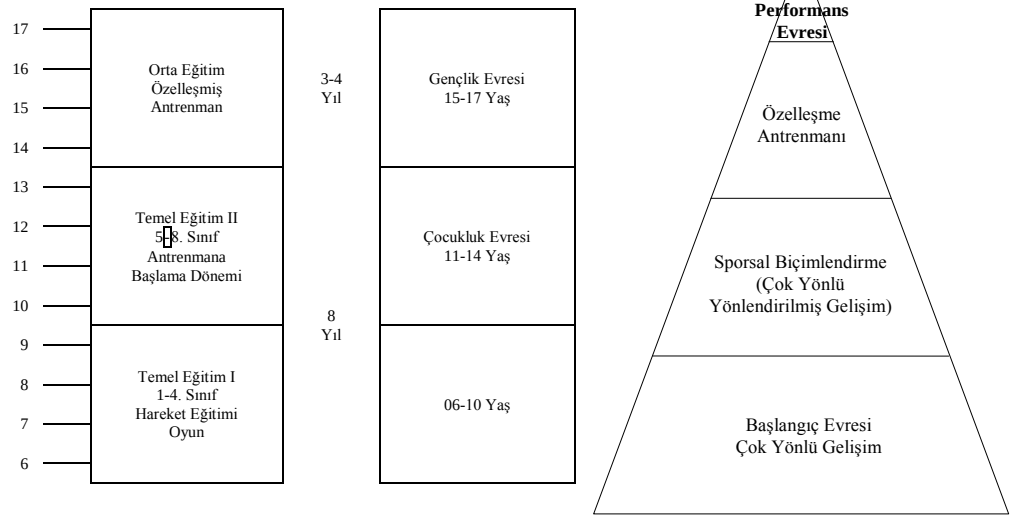


ORTA ÖĞRETİM



Çizelge 3 : İlköğretim 1-8. Sınıf Ortalaması	Çizelge 4 : Lise 1-3. Sınıf

1-2-3-4 No' lu çizelgeler spor eğitimcisi T. Bağırgan tarafından önerilmiştir ve bugünkü ilköğretim uygulamasını şekillendirmekte etkin olduğu düşünülmektedir. Bu öneriler spor eğitimcilerinin genel bakışını yansıtmaktadır ve antrenman bilimcilerinin çok yıllık antrenman düzenlemeleri ile uyum içerisindedir. Çizelge 5-a,b bu yaklaşımları yaş, ilköğretim sınıfları ve antrenman aşamaları bağlamında sunmaktadır (2,5,6).



Çizelge 5-a: Yaş ve İlköğretim Sınıflarına Göre Spor Eğitiminin Düzenlenmesi.

Çizelge 5-b: Yaş ve İlköğretim Gruplarına Göre Temel Antrenman Döneminin Düzenlenmesi.

Yukarıda görüldüğü gibi ilköğretim sınıfları yaş dönemi olarak Antrenman Bilimciler tarafından **Temel Antrenman Dönemi** olarak adlandırılır ve 6-14 yaşları kapsar. İki bölümde incelenir:

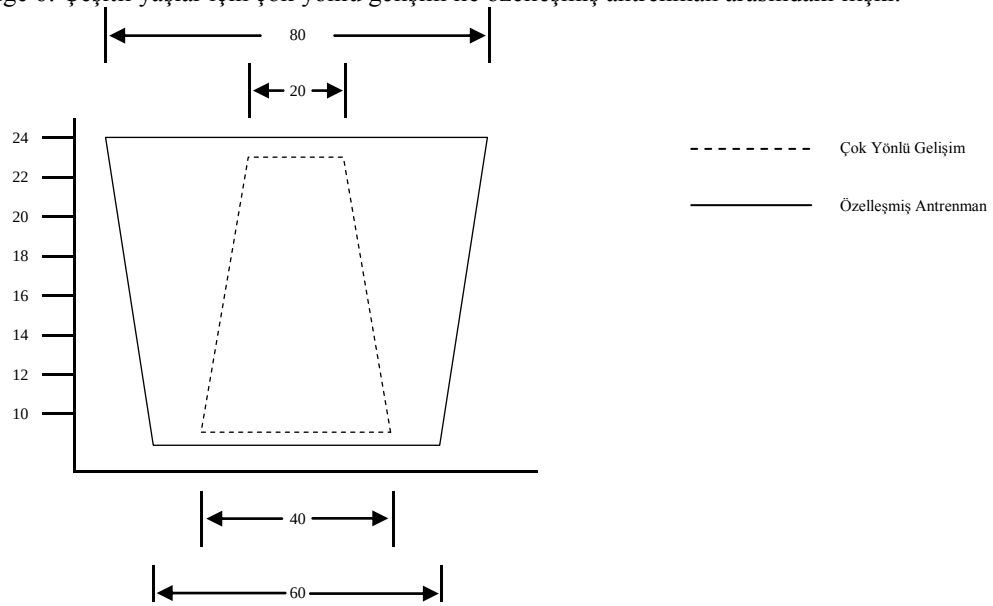
- **a.** Başlangıç Evresi (Hareket Eğitimi ve oyun içerikli),
- **b.** Sporsal Biçimlendirme Evresi (Sporsal antrenmana başlama dönemi).

Bu iki dönemin ortak özelliği öğretim ve eğitim çabalarının çok yönlü temel oluşturma yönünde yoğunlaşmasındandır. Bu şekilde eğitilmeye başlayan çocuklar dönemin ikinci evresinde, sporsal biçimlendirme sürecinde çok geniş bir spor tabanında gelişmelerini sürdürürlerken gelecekte özelleşecekleri sporlara yönlendirilirler. Yine aynı dönemde bu özel sporların genel çalışma kapsamı içinde ağırlığı kademeli olarak arttırılır. Ancak antrenmanın genel ve özel öğeleri her kademe antrenman programında yer alır (Çizelge 6).

Bu genel bir antrenman prensibidir. Gençlik ve yetişkinlik dönemindeki yüksek performanslara hazırlık olan bu dönem **Çocuk Sporu** dönemi, sporsal çabalar dizisi ise

Çocuk Antrenmanı diye adlandırılır. İzleyen bölümlerde çocuk sporuna ilişkin sporsal yaklaşımlar eleştirel bir bakışla ele alınacaktır.

Çizelge 6: Çeşitli yaşlar için çok yönlü gelişim ile özelleşmiş antrenman arasındaki ilişki.



ÇOCUK SPORU ve ÇOCUK ANTRENMANI

ilköğretim okullarımızda (eski ilk-orta öğretim) Beden eğitimi kurgusundan Spor eğitimine geçiş Türkiye' de Gençlik ve Spor Bakanlığının kuruluşundan (1969) sonra başlamıştır (19). 'Spora küçük yaşlarda başlanmalıdır' sloganı ile ilkokula ve orta okula dönük okullar arası karşılaşmalara ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Kursları ile Spor Alanına yönlendirilmesi aynı zamanda başlamıştır. Bu dönemde özellikle ilkokullar için basketbol ve voleybol sporları uyarlanarak "Mini basketbol" "Mini voleybol" ile İlkokul Atletizmi tesis edilmiş ve yarışmaları düzenlenmeye başlanmıştır. Düşünce doğru fakat uygulama yanlış olmuştur. Spora erken başlamak doğru ancak basketbol, voleybol yada atletizmde özelleşmek doğru olmamıştır.

Sporsal Antrenmanı temel bir inceleme konusu ve farklı bakış açılarına bağlı olarak bağımsız, bilimsel bir dal olarak değerlendiren anlayış 1950 den sonra Demokratik Almanya Cumhuriyetinde başlamıştır. Bu gelişmeye bağlı olarak antrenmanın çocuklar üzerinde etkileri incelenmiş ve bu alanda çalışan antrenör ve eğitimcilere yönelik yayınlar yapılmıştır (3).

Temel antrenman dönemi (6-14 yaşlar) hem okul hem de performans sporu için çok kritik bir dönemdir. Okul sporu için bu dönemde özel antrenmanları yoğun olarak kullanan sporcuların,

duyarlı gelişim dönemleri nedeniyle, antrenmana iyi cevap verdikleri ancak daha sonraki performans gelişimlerinin bundan negatif etkilendiği çok sayıda eğitimci ve araştırmacı tarafından tebliğ edilmiştir (6,17,20,23). Sporda erken özelleşme adı verilen bu uygulama sonucu, çok sayıda yetenekli sporcu gerçek yeteneklerini açığa çıkaramadan sabırsız ebeveynleri ve bilgisiz antrenörlerin elinde erimekte ve erken rekabetin kurbanı olmaktadırlar. Bu konuda, özelleşmeye bağlı oluşan over use (çok kullanma) sakatlıkları, uzun kemiklerde oluşan phseal plate (büyüme çanağı) de oluşan gelişim komplikasyonları ile yarışma geriliminden kaynaklanan ve spordan uzaklaştıran psiko-sosyal sorunlar sayılabilir.
Bu yıkıcı etkileri önleyebilmek için, çocukların temel antrenman döneminde çok yönlü antrenmanlarla temel yeteneklerini geliştirmeleri ve yarışmalardan uzak durmaları gerekir.

Yerinde ve doğru yönlendirilen olumlu yarışma deneyimleri çocukların bütünsel gelişimlerine katkı sağlar. Ancak çocukların yoğun rekabet ortamında şiddetli antrenmanlarla başa çıkmaları yanında bir de sık yarıştırılmaları onları hem fiziksel hem de ruhsal yüksek adaptasyona zorlar. Bazı durumlarda bu yaklaşımla çocuklar erken yaşlarda yüksek performans gösterebilir, inanılmaz sonuçlar alabilirler. Ancak olgunluk döneminde, üstünlüğün önemli olduğu dönemlerde hiçbir şansları kalmaz, tükenirler. Çoğu sporu bırakır, çok azı da gençken ulaştıkları performansı nadiren tekrarlayabilirler.
Örneğin atletizmin 400-800-1500m koşuları psikolojik ve fizyolojik yüksek çaba isteyen yapısı ile iyi bir altyapı gerektirirler. Yine atletizmin üç adım atlaması darbeli inişleri nedeniyle 400 m koşu ise yoğun anaerobik süreçler nedeniyle bazı ülkelerde 15 yaşından önce yasaklanmıştır. Futbol, basketbol, hentbol, güreş vb sporlarda da benzer sakıncalar görülmektedir. Özelleşmede acele edilmemelidir.

SPORDA (ERKEN) ÖZELLEŞME' ye İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Okul ve okul dışı sporlarda çocuk yaşta özelleşmiş ağır antrenmanlara karşı ilk tepkiler 1950 yılından önceleri başlamıştır. 1903 yılında New York şehri "Herkes için spor" amacı ile Halk okulları Spor Ligini başlatmıştır (17). Bu programın temel prensibi bugün hala uygulanabilir. Sporlara katılım eğlence, sağlık ve yeterlilik hissi elde edilecek şekilde planlanmıştır. Bu fikirlerden, yoğun yarışma, kazanma ve sadece mükemmelliğin arandığı sistemlere doğru sapma pek çok çocukta yıkıcı etkilere neden olabilir. Çocukların değişik beceri alanlarında gereksinimlerini karşılamak için özelleşmiş çalışmalara erken başlandığından programlar başarısızlığa uğramıştır. Yine ABD' de 1930-1950 yılları arasında bazı sağlık ve eğitim kuruluşlarının, ilkokullu çocukların yarışmalarını suçlayan demeçleri yayınlanmıştır. Sonuç olarak Halk ilkokul programlarından yarışmalar çıkartılmıştır. Benzer çatışma ve gelişmeler Avrupa' da da yaşanmıştır. Tartışmalar günümüze kadar uzanmıştır. Ancak tartışmalardan olumlu yönde etkilenen uluslar başarılı spor organizasyonlarına imza atmışlardır. Doğu Almanya, Sovyetler Birliği, Bulgaristan, Finlandiya gibi. Bu ülkeleri daha sonra başkaları izlemiştir. Doğu Avrupa' da Temel Spor okullarında toplanan yetenekli çocuklar yönlendirilirken, ABD' de ise Spor Bursu alan çocuklar kolej sporu içinde özelleştirilmişlerdir. Avrupa' da çok yönlü temel hazırlık öngörülürken, ABD' de ise birden çok sporlu temel yönlendirme esas alınmıştır (6,12). Her iki yöntem de erken özelleşmeye set çekme niyetindedir.

- Sporsal eğitim sadece yıldız yaratmak için yapılmaz. Sporun amacı insana has erdemleri ortaya çıkartmaktır. Böylece insan soylu, yapıcı, taratıcı bir yaşama ulaşır (9).
- Hareket eğitimi ile çocuk gerçek yaşamdan uzaklaştırılarak ileriki yaşama hazırlanmaktadır. Oysa yarışma sporunun ağır rekabeti onu yeterince olgunlaştırmadan gerçek yaşama sokmaktadır (21).

- Laboratuar araştırmalarının gözler önüne serdiği gerçek şu ki; özelleştirilmiş antrenmanın hızlı adaptasyona bağlı performans artışları sağlaması, antrenörlerin ve sporcuların erken yaştan başlayarak fiziksel olgunluğa kadar bu programı izlemeleri gerektiği anlamına gelmez (6).
- Sporda gelişim ve eğitim antrenmanları birbiriyle ilişki halinde ve kesintisiz sürdürülmelidir. Tüm çabalar öncelikle verim yeteneğini geliştirmeye yönelmelidir. Fizyolojik, sporsal ve entelektüel ödevler genel ve özel çok yönlü antrenmanlarla gerçekleştirilir. Amaç çocukları gençlik yaşlarına ve yüksek verime hazırlamaktır (11).
- Ailelerin hevesi, yöneticilerin cehaleti ve kendilerinin yüksek şevk ve arzuları yüzünden, birçok şampiyon gençlik çağında yaratılacak iken tersine zarar görmektedir. Çünkü çocuk yaşta sürekli antrenmanla maksimum sonuçlar için zorlananlar, fiziksel ve ruhsal olarak çöküntüye uğramaktadırlar (20).
- "Gundar Haegg' in sözlerini daima hatırlarım: 'Eğer bir çocuğu motive edip antrene ederseniz ve onu olgunlaşana kadar yarışmalardan uzak tutarsanız, o zaman bir Olimpiyat şampiyonunun temelini kurmuş sayılırsınız. Genç atletleri teşvik edin ama zorlamayın. Sonuçları sizi şaşırtacaktır' (Arthur Lydiard, 1978) (20).

Yukarıdaki yaklaşımların ortak yönü sporda özelleşme sorunlarına dikkat çekmesidir. Sporsal hazırlığın uzun süreli olması kabul görmektedir. Ancak bazı antrenörler yukarıdaki yaklaşımlardan farklı olarak, "aceleci" davranarak çocuklarına hızlı ve direkt etki sağlayacak çalışmalar yaptırırlar. Onlara göre "antrenman özgül olmalıdır" prensibi yetişkinler gibi çocuklara da uygundur. Öyleyse:

1. İlgili sporun baskın olan enerji sistemi hemen çalıştırılmaya başlanmalıdır. Yani sprinter sadece sürat çalışır, uzun mesafecide sadece aerobik çalışma yapar yada basketbolcü, voleybolcu, futbolcu sadece kendi topları ile özgül alıştırmalarını yaparlar.
2. Teknik için dala özgü alıştırmalar seçilerek hep bunların üzerinde durulmalıdır. Sadece ilgili kaslarla çalışmak gereklidir. Böylece beceri ve uzmanlık gelişir.

Bu görüşler bazı motor özelliklerin gelişimleri açısından doğrudur ancak bu yaklaşım çocukların gelişimlerini dar bir alana sıkıştırır ve daha verimli bir altyapı gelişimini engeller (6).

Erken Özelleşmeye Karşı Çok Yönlü Temel Gelişim:

Çocukların özel bir dala yönelmeden iyi bir spor altyapısı kazanmalarına yardımcı olacak temel yetenekleri geliştirmeleri çok önemlidir. Bu yaklaşım çok yönlü gelişim olarak adlandırılır. Erken özelleşmeye karşı kullanılır. Bu tarz gelişim programları: Devlet okullarına ve temel spor okullarına uyarlanabilirler. Bu yaklaşımda, çocukların I. Bölümde (6-10 yaş) **koşma, sıçrama, atma, yakalama, takla, asılma, denge** gibi yetenekleri geliştirilir (Hareket Eğitimi). Ayrıca **atletizm, jimnastik ve çeşitli top oyunlarının** temel becerileri de koordine içinde kazandırılır. Bu programlar yüzme ile desteklenirse mükemmel sonuçlar verirler. Yüzme eklemlerdeki stresi azaltıcı etki yapar. Yine sokak oyunlarının çok yönlü eğitimde önemli bir yeri vardır. Bu bölümdeki tüm çabamız, çocuğun hareket ve beceri deneyimlerini zenginleştirmek ve duyarlı oldukları dönemde motor becerileri aşırılıktan kaçınarak antrene etmektir. Çalışma malzemesi öncelikle oyunlar, daha sonra seçme alıştırmalardır. Böyle bir programa katılan çocuklar, erken özelleşme antrenmanlarının sıkıcı havasından uzaklaşır ve ileriki yılların daha özel çalışmaları için motive olurlar.

Ancak Temel Antrenmanın II. Bölümünde (11-14 yaş) çocuk farklı sporlardan bir kaçında biçimlendirme eylemine girebilir. Birden çok spor dalında aynı zamanda aktif olan ve kesin özelleşmeden sonra büyük başarılara ulaşmış atletler de vardır.

Çok yönlü gelişimin amacı genel olarak adaptasyonu (kas-iskelet-kalp-dolaşım-solunum vb) geliştirmektir. Bir takım becerilerini geliştiren çocuklar daha özgün antrenman yüklerine erken özelleşme sorunu yaşamaksızın kolaylıkla adapte olurlar. Genç sporcuları hem seçtikleri sporda hem diğer sporlarda başarılı kılacak bu hazırlığı eksiksiz yapmaya teşvik

etmeliyiz (6). Bu tip bir program; aerobik ve anaerobik kapasiteyi, kasların dayanma gücünü, kuvvetini ve hızını, koordinasyonu ve çevikliği, elastikiyeti arttırmak için düşük yoğunlukta egzersizler içerir.
Nagorni 1978, Rusya da yaptığı bir çalışmayı yayınlamıştır. Sonuçlarda: En iyi Sovyet sporcularının 7-8 yaşlarında spora başlayarak birkaç yıl süreyle futbol, kayak, koşu, paten, yüzme, bisiklet gibi çeşitli sporlarda hazırlanıp, 10-13 yaşlarında ilave olarak takım sporları, atletizm, jimnastik, kürek yapmışlardır. Özelleşme 15-17 yaşlarında başlamış, bu arada önceden yapılan çok geniş tabanlı temel hazırlık azaltılarak sürdürmüştür. En iyi performans özelleşme başladıktan 5-8 sene sonra yaşanmıştır.

Erken özelleşen atletler bunlardan ayrılmaktadır. Onlar 14-18 yaşlarında en yüksek performansa erişip daha sonra gelişememişlerdir. Birçok Doğu Avrupalı sporcu organize olmuş performans çalışmalarına gençlikte başlamaktadır. İleri yaşlarda çok başarılı olan bu sporcuların, gençlik dönemlerinde Ulusal rekorları bulunmamaktadır.
Buna bağlı olarak cimnastik, paten, yüzme gibi bazı özel dallar dışında özelleşme 15-16 yaşlarından önce başlanmamalıdır (1,2,5,6,12,14,20,22).Bu tür koruyucu önlemlere ülkemizde de gerek vardır. İlköğretim okulları arası yarışmaların çokluğu ve başlama yaşları Tablo:1 de görülmektedir.
Tablo 1: İlköğretim Okullar Arası Yarışmalar.

SPOR DALI	Yaşlar									
	I. Kademe (Küçük)					II. Kademe (Yıldız)				
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ATLETİZM			+	+	+	Y	Y	Y	Y	
BADMİNTON	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
BASKETBOL	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
CİMNASTİK (ART)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
ESKRİM						+	+	+	+	
FUTBOL			+	+	+	+	+	+	+	
HENTBOL	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
JUDO						+	+	+	+	
KARATE			+	+	+	+	+	+	+	
KAYAK						+	+	+	+	
KIR KOŞUSU	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
MASA TENİSİ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
SATRANÇ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
TAEKWONDO						+	+	+	+	
VOLEYBOL	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
YÜZME	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
RİTMİK CİM.	+	+	+	+	+	+	+			
GÜREŞ							+	+	+	+

On üç farklı sporda ilköğretimin I. Kademesinde Ulusal düzeyde yarışmalar yapılmaktadır. II. Kademede yer alan dört farklı sporla bu sayı on yedi olmaktadır. Görünen o ki tüm sporlar özelleşme alanları olarak ilköğretim okullarını seçmişlerdir. Bu, özel antrenman ve yarışma demektir. Bu uygulama tüm olumsuzluklara karşın yaygınlaşarak sürmekte ve sporumuzun yaygınlaşıp ivme kazanmasına engel olmaktadır.

ERKEN ÖZELLEŞME SAĞLIK İÇİNDE SAKINCALIDIR

Spor içinde yer alan çocuklar ve genç sporcular çeşitli ve çok yönlü çalışmalar yerine tek bir sporda özelleşerek, yoğun antrenman ve yarışmaların fiziksel, psikolojik ve fizyolojik etkilerinden kimi zaman zarar görmektedirler.

Bir sporda özelleşerek yıl boyunca onun antrenmanını yapan ve elit seviyede yarışan çocukların sayısı giderek artmaktadır. Cimnastik, buz pateni, yüzme, tenis gibi bazı sporların ulusal ve uluslar arası yarışmaları medyada yer aldığında, yarışmada yer alan genç ve yetenekli yarışmacılara ilgi daha çok olmaktadır. Bu tip genç sporcuların başarıları onları izleyen diğerleri için kuvvetli bir teşvik olabilir. Bir çok Olimpik Spor Örgütü, yetenekli çocukları erken yaşlarda belirleyip, bir kolej bursu yada profesyonel kariyerin parlak beklentileri ile çocukları ve ailelerini erken özelleşen antrenman programlarına katılma konusunda ikna eder. Bu çok yüksek hedeflere ulaşma şansının az olması bile bu adayların ümidini kırmaz.

Bu alandaki yüksek rekabet çocuklar için inanılmaz zorlukta antrenmanlara katlanmayı gerektirir. Bu tip çalışmalar yetişkinler için dahi aşırı bulunabilir. Sürekli olarak artan başarı beklentileri sporcu üzerinde devamlı bir baskı yaratır. Bu bitmeyen çabalar yarışma sporlarının doğasında vardır.

Yoğun antrenman ve yarışma programlarının olumsuz sonuçları tıp literatüründe rapor edilmektedir. Ancak bu alanda yapılan durum analizleri yoğun antrenman ve yarışmanın etkileri konusunda henüz yetersizdir

ÖNERİLER

Sağlıkla İlgili Olarak:

Çocuklarda özelleşmiş ve yoğun sporsal çalışmalara ilişkin birçok görüş olmasına karşın, çocuk sporunun tehlikelerini destekleyen veya çürüten çok az bilimsel görüş bulunmaktadır. Yine de erken özelleşme ve buna bağlı spesifik antrenman ve yarışmadan kaynaklanan muhtemel tehlikelerden kaçınmaları konusunda genç sporculara yardım için çaba sarf etmek önemlidir.

Aşağıdaki tavsiyeler akılda tutulmalıdır:

1. Çocuklar yetenekleri ve ilgi alanları ile tutarlı seviyede spora katılmaya özendirilmelidir. Olmayacak ümitlerin ötesine itmek ve ergenlik öncesi özelleşmelerine izin vermek önerilmez.
2. Aşırı fiziksel yüklerin oluşturması muhtemel sakatlıkların oluşturacağı muhtemel sakatlıkların tanınması, önlenmesi ve tedavileri konularında antrenörler ve doktorlar çaba göstermelidirler. Tedavi ve önlemler, dinlenme ve spora ara verme şeklinde olunca, aşırı istekli hale getirilmiş çocuklar tarafından kabul edilmez. Bu durum daha sonraki tehlikeleri önleme konusunda sorunlar oluşturur.
3. Yoğun antrenman yapan çocuk sporcuların durumları düzenli olarak doktor (tercihen Pediatrist Dr.) tarafından izlenmelidir. Vücut kompozisyonu ölçülmeli, kilo kontrolü, kalp-dolaşım bulguları, cinsel olgunlaşma ve duygusal stresin boyutları üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Aşırı antrenmana bağlı bulgular (performans düşüşü, kilo kaybı, kusmalar ve uyku bozuklukları) kontrol edilmelidir.
4. Yoğun antrenman yapan çocuk sporcular düzenli beslenmelidir, toplam kalori, dengeli diyet, demir ve kalsiyum alımı sağlanmalıdır. Vücut ağırlığı düzenli olarak ölçülmelidir.
5. Çocuklar ve antrenörler ısı sakatlıkları konusunda bilgilendirilmelidir (1).

Spor Eğitimcilerinin Önerileri:

- Çocukların, özel bir spor alanında antrenman yapmaya başlamadan önce iyi birer sporcu olmalarına yardımcı olacak çeşitli temel yeteneklerini geliştirmeleri çok önemlidir. Bu "Çok yönlü gelişim" olarak adlandırılır. Çocuk ve genç antrenmanının önemli prensiplerinden biridir (6).
- Eğer çocukları farklı yeteneklerini geliştirme konusunda cesaretlendirip teşvik edersek, büyük ihtimalle çeşitli spor aktivitelerinde başarılı olacaklardır. Bu durumda bazıları yeteneklerini daha ileriye taşımakta istekli olacaklardır. Özelleşme ve verim sporuna yönelme ancak bu aşamada söz konusu olmalıdır.

- İlköğretim okulları (İ.Ö.O.); çocukların sporla tanışacağı, sporla eğitileceği ve yeteneklerinin sınırlarını keşfedip bunlarla farklı spor organizasyonlarında eğlenerek yaşama yada yarışma ve performans sporuna temel hazırlayacağı kurumlardır.
- İlköğretim çağında çocuklar hızlı bir gelişim ve değişim süreci yaşarlar. Bu süreçte ılımlı ve uygun yönlendirmelerle, dönemden pozitif yararlar sağlanır. Yarışmanın sıkıcı etkilerinden çocukları uzak tutmak gerekir.
- 2003-2004 ders yılında İ.Ö.O. I. Kısım öğrencilerine 13, II. Kısımda ise 17 farklı sporda Ulusal düzeyde yarışmalar düzenlenmiştir. Bu bağlamda I. Kısımdaki yarışmalı etkinlikleri sadece okul içine ve lokal şenliklere indirgemek gerekir. II. Kısımdaki yarışmalar sporsal biçimlendirmeye hizmet edebileceğinden, İl ve coğrafi gruplar düzeyinde kalmak kaydı ile yarışma unsurunu öne çıkarmadan yeni bir şekillendirme yapılmalıdır (Muratlı, Bompa).
- Spor eğitimi ihmal edilemez, ne var ki yeteneklerin sağlıklı olarak belirlenmesi İ.Ö.O. dönemi sonlarına, 13-14 yaşlara rast gelir. Bundan önceki belirlemelerde sadece erken olgunlaşan (Biyolojik yaşları büyük) çocuklar ön plana çıkarlar. Bu çocuklar gençlik ve yetişkinlikte yüksek performans göstermemektedirler (Bompa, Hemmery) (20).
- Ayrıca dikkatimizi yanlış tarafa yöneltip, gerçek yetenekleri gözden kaçırmamalıyız. Bu sistemin bir diğer sakıncası da; Sadece yetenek belirleyip onların yönlendirilmesine ağırlık veren faaliyetler az sayıda öğrenciyi kapsadığından diğer öğrencilerin tepkisini çekmektedir (Muratlı).
- Temel hazırlık yapmamış çocuklar kas, kiriş ve eklem arızalarına dirençsizdir. Başarılı olan antrenörün çocukları sağlıklı ve sağlam yapılı olur, doktora rutin kontroller için giderler.
- Çocuk yaştaki yetenekleri saptayıp, şampiyon üretmek sevdasında olan öğretmen, antrenör, kulüp yada Federasyon yöneticileri ciddi sorumluluklar yükleniyorlar. Onların görevi 1) Çocukları en güvenli bir şekilde sabırla, uzun vadede yüksek performansa taşımak, 2) Bu uğraşta hedefe varamayıp ayrılanları hem fizik hem de psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde sonraki yaşamlarına yönlendirmektir. Bu iki görevi birlikte üstlenmeyen organizasyonlar, bir şampiyon yaratırken onlarca sakat, güvensiz ve kırgın çocuğu yolda bırakırlar.
- Spor eğitimcileri, yaz-kış sor okullarında hangi spor dalı için olursa olsun (adı önemli değil), programınızı çok yönlü temel özellikleri düşünerek yapın. Bu uygulama çocuklar için olduğu kadar sizin içinde eğlenceli ve başaralı sonuçlar verecektir.

Bir eylemin başarılması sonucundan kaynaklanan yaşantılar, insanın zihinsel ve tinsel gelişimi için çok önemlidir. Yüksek başarı sistemlerinin başarısızlıkla sonuçlanması, bireyde performansa karşı korku yaratır, insanın kendine güveni de kaybolur. Bu durum kötü sonuçlar verebilir. Bu nedenle nesnel performans istemi ve beklentisi ile öznel performans arasındaki dengeyi çağdaş eğitimci H. Nohl şu tümcelerle dile getirmektedir: "Performans için gerekli olan eğitim, eğitilen insanın insansal niteliklerini göz önünde tutmak zorundadır. Bu nedenle eğitim gerçekliğinde performans bir amaç değildir. Tersine eğitimsel bir etkinlik olarak görülmeli ve uygulanmalıdır". Son olarak; En üstün performans en iyi, en az performans en kötü değildir!

Spor Eğitimi alanında paradigma değişikliğinin zamanı hala gelmedi mi? Ne dersiniz?

KAYNAKLAR

1. AMERİCAN ACADEMY OF PEDİATRİCS – Committee on Sports Medicine and Fitness: Intensive Training and Sports Specialization in Young Athletes. PEDİATRİCS Vol:106 No:1, July 2000, 154-157.
2. BAĞIRGAN, T. Okul Sporu İçin Kuramsal Bir Çerçeve Yetişek Tasarımı. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu Tebliğler, 157-167, DEÜ, 19-21 Aralık 1991, İzmir.
3. BAĞIRGAN, T. Spor Bilimlerine Giriş (Edi : MİRZEOĞLU, N.) İçinde Spor Antrenmanının Temelleri, 296-300, Bağırgan Yayınevi, Ankara, 2003.
4. BAĞIRGAN, T. Spor Bilimlerinde Beden Eğitimi ve Spor İkilemi. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Tebliğler, 189-198, Hacettepe Üniversitesi, 20-22 Kasım 1992, Ankara.
5. BOMPA, T. O. Antrenman Kuramı ve Yöntemi, 36-39/276-278, Bağırgan Yayınevi, 2003, Ankara.
6. BOMPA, T. O. Total Training for Young Champions, 1-9/167-171/174-176, U.S.A. Human Kinetics.
7. ÇOLAK, R. Çocuklarda Dayanıklılık Gelişimi, Yayınlanmamış Çalışma. 2000.
8. DÜRÜŞKEN, Ç. Antik Çağda Sporun Anlamı, Önemi, Eğitimi. Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu Tebliğler (127), İstanbul Üniversitesi, İstanbul Alman Kültür Merkezi, İstanbul, 1991.
9. ERDEMLİ, A. Olimpik Çağa Doğru, Olimpik Akademi. TMOK Yayını, 1993, 63-80.
10. GRÖSSİNG, S Beden-Spor-Hareket "Spor Pedagojisinin Temel Kavramları, Bedensel Eğitimin Anlam Değiştirmesi", I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu Tebliğler, 47-54, DEÜ, 19-21 Aralık 1991, İzmir.
11. HARRE, D. Trainingslehre. Sportverlag, 17-18, Berlin, 1976.
12. HASCH, L. (2000). Sharing Athletes. National Federation State High School Associations Coaches Quarterly. 4(3), 10.
13. HOLLMANN, W. & HETTİNGER, T. Sportmedizin Arbeits - und Trainingsgrundlagen, 118, Schatthauer. Stuttgart-New York, 1990.
14. KARL, K. Sporda Yetenek Arama Seçme ve Yönlendirme, 11-12. Bağırgan Yayınevi, Ankara, 2001.
15. MATWEYEW, L.P. Grundlagen des Sportlichen Trainings, 243, Sportverlag, Berlin, 1981
16. MATWEYEW, L.P. Antrenman Dönemlemesi, 54, Bağırgan Yayınevi, Ankara, 2004.
17. MİCHAEL, A. & NELSON, M.D. (1995). Gelişimsel Beceriler ve Çocuk Sporları. Spor ve Tıp. 11-15.
18. MURATLI, S. Çocuk ve Spor, 89, Ankara, 1997.
19. MURATLI, S. & BÜLBÜL, H.H. (1992). Temel Eğitimde Spor Organizasyonu Üzerine Yeni Model Araştırması. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi, 93-98, Hacettepe Üniversitesi, 20-22 Kasım, Ankara.
20. NOAKES, T. Lore of Running. Campaign, Leisure Pres, 631-641, Illinois, 1991.
21. ORHUN, A. Pedagojik Açıdan Performans Sporu. Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu Tebliğler, 137-140, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Alman Kültür Merkezi, İstanbul, 1991.
22. ORHUN, A. Beden Eğitimi Dersinden Okul Sporu Dersine. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu Tebliğler, 59-64, 19-21 Aralık, İzmir, 1991,
23. TABATSCHNİKOW, B. Sprint Koşusu Sorunları, Atletizm Günlüğü, 11-12, Ağustos 1997.

BURSA İLİNDE BULUNAN ANA OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA BAKIŞ ACILARININ İNCELENMESİ

EROL, S.* KORKMAZ. HAŞIL. N* ACAR, Z. A.*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Bursa ilinde bulunan anaokullarındaki öğrenci velilerinin beden eğitimi ve spora bakış açılarını belirlemektir.Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde bulunan 17 resmi ve 26 özel anaokullarında okuyan 563 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının istatistiksel analizi ki-kare testi ile yapılmıştır ($p<0,05$).

Araştırmadan çıkan sonuçlar; anne ve baba velilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinde gereken ilgiyi göstermedikleri, anne ve babaların çocuklarına beden eğitimi ve spor etkinliklerine teşvik etmedikleri ve çocuklarının spor gelişimlerini takip etmedikleri, programlı aile gezilerine hazır olmadıkları, çocuklarının bir beden eğitimi ve spor faaliyetini çok iyi yaptığı için ödüllendirmedikleri, çocuklarının bir beden eğitimi ve spor dersinde neler öğrendiklerini konuşmadıkları belirlenmiştir ($p<0,05$).

Çocuğun yaşam boyu spor yapma alışkanlığının kazanılmasında erken çocukluk döneminde aldığı eğitimler önemli olmaktadır. Bu amaçla okul öncesi döneminde sportif etkinliklere ve hareket eğitimine veliler ve öğretmenler tarafından gereken önem verilmelidir.

Anahtar Sözcükler : Beden eğitimi ve spor, Aile, görüşleri

THE PARENTS OPINIONS ON THE PHYSICAL EDUCATION OF THE CHILDEREN AT PRE SCHOOL AGE IN BURSA.

Les Opinions Des Parents Sur l'Education Physique Dans Les écoles Maternelle

L'estudio de los puntos de vista de los celadors de alumni contra lo sport y la gimnasia en los jardins de infancia en al distrito de a Bursa.

SUMMARY

The aim of this study is to determine the opinions of the parents at in Bursa. states and private schools are investigated. But the questnary is applied only in 17 state school and 26 private schools. It includes 563parents.

The results are analyzed using Ki square test. ($p < 0,005$)

The results shows that the parent does not shows necessary attention don't make encouragement to their children to participate physical education activities and does not follow their physical development. They do not participate programmed family activities. They don't discus on the physical education and sport lesson in house. ($p< 0,05$)

The formation at the early childhood age is very to gain the habits of the sport which continue all over their life. So in this period the sport and motion education is very important.

Key Words : Physical education and sport, parents opınıon

U.Ü.Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Görükle/Bursa

GİRİŞ

Gelişmiş ülkelerin öğretim programlarına bakıldığında, beden eğitimi ve spor etkinliklerine başlama yaşının çok küçük yaşlara indiği görülmektedir. İlköğretim öncesi dönemde çocuğun hareketliliği biyolojik temellidir ve dürtüsel niteliktedir. Çoğunlukla amaçlılık söz konusu değildir ve zevk alındığı için yapılmaktadır. Çocuk bu dönemde, aktif olarak katıldığı hareket yaşamının ve yaşam ortamlarını düzenleyenlerin etkisindedir. Üç yaşından itibaren oyun formunda başlayan spor, çağdaş insan için yaşam boyu süren etkinliktir. Çocuk bu dönemde, oyun formundaki sporla tanışarak, işbirliği yapma, paylaşma, yarışma davranışları kazanır ve böylece sosyal bir varlık olarak şekillenmeye başlar (Kasap 2003).

Beden eğitiminin amacı, öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal temellere dayanan öğrenimlerinde eğitsel hedeflere ulaşmalarını sağlamaktır. Düzeyli beden eğitimi programları, öğrencilerin öğretmenleri tarafından belirlenmiş hedeflere ulaşmaları şeklinde tanımlanır. Daha fazla sayıda öğrenci, daha fazla sayıda eğitsel hedefe ulaştıklarında nitelik yükselir.

Okulöncesi beden eğitimi ve sporun amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitiminin belirlemiş olduğu genel amaçlar ve eğitim sisteminin içerdiği yönetmelikler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır (Türk Milli Eğitim sistemi ile ilgili genel hedefler ve programlar). Aynı şekilde T.C Anayasasının 57. ve 59. Maddelerinde belirtildiği gibi; çocuk genç ve yetişkinlerin spor yolu ile sağlıklı ve dinamik olarak topluma kazandırılmalarında Milli Eğitimin belirlediği esaslar içerisinde özellikle anaokulu, kreş ve okullarda beden eğitimi ve sporun vazgeçilmez araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenler devletin belirlediği genel esaslar çerçevesinde ilk etapta birey devletine, dinine ve bayrağına bağlı, insan haklarına karşı saygılı ve toplumda iyi bir vatandaş olarak yetişirken, diğer yandan; sağlıklı olmakta ve performansı (bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal olarak) yükselmektedir. Bireyin okul öncesi dönemin de çocuk şahsiyeti içerisinde sağlıklı ve yüksek performanslı olarak yetişebilmesi okul öncesi beden eğitimin hedefleri arasında sayılabilmektedir (Okul öncesinde sağlıklı ve yüksek performanslı çocuklar yetiştirebilme). Buradan hareketle; okul öncesi çocuğun fiziksel ve ruhsal özelliklerini dikkate alan beden eğitimi, aşağıda ki konulara yönelmektedir. Çok

yönlü bedensel eğitimle çocuğun gelişimini arttırarak çocukta sağlıklı bedensel gelişim sağlayabilme, organik fonksiyon sağlamlılığı çocuğun performansını arttırdığı gibi, fiziksel çevreye uyumunu da kolaylaştıracaktır. Bu şekilde çocuk daha sonraki yıllarda uygulanabilecek sportif oyun ve egzersizlere daha kolay uyum sağlayabilecektir. Oyun ve harekete karşı çocukta ilgi uyandırabilme, çocuğu düzenli sportif katılıma hazırlayabilmektedir.

Bedensel eğitim faktörlerini çocukların o ülkenin gelenek, görenek ve adaletlerine göre belirlenmiş şahsiyet özelliklerini geliştirmede ve kendi ayakları üzerinde durabilen, yaratıcı ve kollektif olabilen insan modeli yetiştirmede önemlidir.

Çocukların anaokullarında bulundukları süre içerisine; kolektif davranışı, grupla hareket etmeyi, kendi başına hareket etmeyi ve düzen-disiplin özelliklerini beden eğitimi ve oyun sağlamaktadır. Çünkü spor ve oyun genel hayatta var olan bu normları içermektedir. Anaokullarında, çocuklarda sporun sağlık için önemli olduğu bilinci oluşturulmalıdır. Bunun yanında spor kıyafetlerinin temizliği, spor saatinden sonra yapılacak temizlik vb. gibi hijyenik bilgilerde aktarılmalıdır. Aletli hareketlerde yaralanma ya da sakatlıkları önlemek için çocuklara gerekli bilgiler verilmelidir. Ana kulunda çocuk, sportif (oyunsal) kuralları öğrenirken aynı zamanda taktik düşünceyi de öğrenmektedir. Aileler çocuklarına yardımcı olmak için bir yaşam tarzı sağlayabilir ve gelecekte çocuklarının nasıl yaşaması gerektiğini öğretebilirler. Bugünkü çocukların spor yapması ve forma girmesi artık daha da zordur. Çünkü televizyon çekiciliği artmıştır, video oyunları, bilgisayar gibi zamanın büyük çoğunluğunu yutmaktadır. Ortalama olarak ailelerin çocuklarına ayırdığı zaman azdır. Çoğunlukla anne ve babalar çalışmaktadır.

Ancak aileler çocukların üstüne muazzam bir güce sahiptir ve oynamaları gereken aktif bir rol vardır. Bir ailenin davranış ve etkinlik düzeyinin çocuğu üzerinde çok büyük etkisi vardır. Eğer aileler aktifse çocukların da aktif olma ihtimali yüksektir. Ailece yürüyüş yapmak yerine televizyon programları arasında mutluluk katan bir şeyler atıştırıyorsanız çocuklar da egzersize önem vermeyeceklerdir. Kendi başlarına bırakılırlarsa çocuklar doğuştan aktifdir. Dünyaya hareket sevgisi ile gelmektedir. Yürümeye yeni başlayan çocuklar nadiren aşırı yemek yerler. Ne kadar yemeğe ve içeceğe ihtiyaçları olduğunu doğal olarak ayarlarlar ve çocuklar her çeşit meyve ve sebzeden hoşlanırlar.

Aslında düşmanı başka yerde aramamak gerekir. Düşman ailelerdir. Çocuk toplumun ve ailenin yansımasıdır. Bir çocuk doğası gereği aktif olmaya eğilimlidir. Hareketsiz çocukların aktif olmamalarının sebebi çevrelerinden bu şekilde etkilenmelerinden

kaynaklanır. Çocuk her zaman aileyi izleyecektir. Hiç kimse çocukları aile kadar etkilemez. Çocuk sözlü veya sözsüz olarak ailenin davranışlarının etkisi altındadır.

Yapılan bir araştırmaya göre babaların çocuklar üzerinde etkisi daha fazladır. Aktif babaların çocuklarının faal olma ihtimali uyuşuk babaların çocuklarına rağmen daha aktiftir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte egzersiz yapması sadece çocukların fiziksel aktivitede katkıda bulunmakla kalmaz. Ayni zamanda çocuklarına uzun vadeli bir alışkanlık kazandırırlar.

Bir araştırmaya göre; . (Kalişh 1996)

Annelerin	%57	Çocuklarıyla	Hiç egzersiz yapmıyor.
	%18		Haftada 1 kez yapıyor
	%14		Haftada 2 kez yapıyor
	%8		Haftada 3 kez yapıyor
	%3		Haftada 5 kez yapıyor
Babaların	%62	Çocuklarıyla	Hiç spor yapmıyor
	%14		Haftada 1 kez yapıyor.
	%12		Haftada 2 kez yapıyor
	%6		Haftada 3 kez yapıyor
	%3		Haftada 4 kez yapıyor.
	%3		Haftada 5 kez yapıyor.

Bizde bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve spor etkinliklilerine yönelmede ailelerin rolünü araştırdık.

METARYAL VE YÖNTEM

Araştırmamanın örneklemini Bursa ilinde bulunan 17 resmi ve 26 özel anaokullarında okuyan 563 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Resmi ve özel anaokulu öğrenci velilerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile anket taslağı geliştirilmiştir. Anket formu iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Resmi ve özel ana okulu öğrenci velilerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile anket ile elde edilmişin veriler; araştırma sonuçlarının istatistiksel analizi ki-kare testi ile yapılmıştır ($p<0,05$).

BULGULAR:

TABLO 1: Bursa ilinde bulunan anaokullarındaki öğrenci velilerinin beden eğitimi ve spora bakış acılarına ilişkin bulgular:

Anket Soruları	Cevap	N	%	Ki-Kare
Çocuğunuz okulda beden eğitimi dersi hakkında düzenli bilgi alıyor mu?	Evet	55	9.76	542.7***
	Hayır	388	60.0	
	Bazen	120	21.3	
Çocuğunuz her hafta kaç dakika beden eğitimi dersi yapıyor? ********	0 dk	131	23.2	453,7***
	1-60 dk	432	76.7	
	61-90 dk	0		
Çocuğunuz beden eğitimi dersini (nefesi kesilecek kadar) ne kadar enerjik faaliyet halinde geçiriyor?****	%10-30	333	59.1	354,5***
	%30-60	136	24.1	
	%60<	64	11.3	
Çocuğunuzun okulu sporla ilgili testler yapıyor mu?	Evet	46	8.1	777,3***
	Hayır	498	88.4	
	Bazen	19	3.3	
Çocuğunuz toplum tarafından organize edilen bir spor faaliyetine katılıyor mu?	Evet	135	23.9	513,4***
	Hayır	338	60.0	
	Bazen	90	15.9	
Çocuğunuz haftada kaç kez spor faaliyetine katılıyor? (Okul, oyun alanı, denetimli denetimsiz alanların hepsi dahil)****	Evet	411	73.0	509,6***
	Hayır	89	15.8	
	Bazen	63	11.1	
Spor yapan bir anne misiniz?	Evet	207	36.7	244,4***
	Hayır	222	39.4	
	Bazen	134	23.8	
Spor yapan bir baba mısınız?	Evet	367	65.1	324,5***
	Hayır	56	9.9	
	Bazen	140	24.8	
Anne olarak çocuğunuzla birlikte spor yapıyor musunuz?	Evet	56	9.9	555,7***
	Hayır	411	73	
	Bazen	96	17	

Baba olarak çocuğunuzla birlikte spor yapıyor musunuz?*****	Evet	133	23.6	142,6***
	Hayır	223	39.6	
	Bazen	207	36.7	

Ailecek çocuğunuzla birlikte spor yapıyor musunuz?	Evet	75	13.3	436,1***
	Hayır	391	69.4	
	Bazen	97	17.8	
Çocuğunuzun formda olduğunu düşünüyor musunuz?****	Evet	355	63	205,3***
	Hayır	116	20.6	
	Bazen	102	18.1	
Çocuğunuzun beden eğitimi öğretmeni aktif mi, aktif bir yaşam tarzını destekliyor mu?****	Evet	423	75.1	498,4***
	Hayır	14	2.4	
	Bazen	126	22.3	
Çocuğunuza belirli zamanlarda spor yapmasını hatırlatır mısınız?	Evet	189	33.5	166,1***
	Hayır	247	43.8	
	Bazen	127	22.5	
Çocuğunuzun spor gelişimini izliyor musunuz?	Evet	68	12	577,8***
	Hayır	345	61.2	
	Bazen	150	26.6	
Çocuğunuzu çok iyi yaptığı bir spor faaliyeti için ödüllendirir misiniz?	Evet	89	15.8	332,0***
	Hayır	245	43.5	
	Bazen	229	40.6	

***: $p<0.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

* : $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi,

1. Öğrencilerin her hafta beden eğitimi ve spor dersini %76.7 sinin düzenli katıldıkları,
2. Bursa ilinde bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi öğretmeninin % 75 aktif bir yaşamı benimsediğini,
3. Bursa ilinde bulunan baba velilerin % 65.1 spor yaptıkları ve çocukları ile birlikte spor aktivitelerine % 39.6 katıldıkları,
4. Çocuklarının % 63 nün formda olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Ancak çocukların;

1. Okulda beden eğitimi dersi hakkında düzenli bilgi almadığı,
2. Çocukların okullarda sporla ilgili testler yapılmadığı,

3. Çocukların toplum tarafından organize edilen bir spor faaliyetine katılmadıkları,
4. Annelerinin spor yapmadıkları,
5. Anneleriyle birliktede spor yapmadıkları,
6. Ailesiyle birlikte spor yapılmadığı,
7. Belirli zamanlarda spor yapmasını hatırlatılmadığı,
8. Çok iyi yaptığı bir spor faaliyeti için ödüllendirilmediği saptanmıştır($p<0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Anaokullarında en az yer verilen ve aileler tarafından da en az önem gösterilen etkinlik, beden eğitimi etkinlikleridir. Matematik, resim, müzik ve kavram çalışmalarına gösterilen ilgi ne yazık ki bu alana gösterilmemektedir. Anaokullarında gerek içeride gerekse dışarıda uygun mekanın bulunmayışı, anaokulu öğretmenlerinin fiziksel aktivitelere ilgi duymayışı ve beden eğitimi öğretmenlerinin bulunmayışı nedenler arasında sayılabilir. Oysa beden eğitimi programlarının bilinçli bir şekilde planlanıp uygulanmayışı eğitimde büyük eksiklik yaratmaktadır. Okulöncesi çocuklarının en belirgin özelliklerinden biri hareketli olmalarıdır. Hareket aynı zamanda, çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir unsurdur. Bu dönemlerin özellikleri anne ve babalar, antrenör ve eğiticiler tarafından bilindiğinde, hazırlanacak programlar daha başarılı ve sağlıklı olacaktır. Böylece katılım ve paylaşım artacaktır. Bursa ilinde bulunan ilköğretim kurumlarında okuyan öğrenciler aileleri ile birlikte spor aktivitelerine katılmadıkları, anne velilerin spor yapmadıkları, yine annelerin çocuklarıyla birlikte spor yapmadıkları belirlenmiştir.

Bursa ilinde bulunan anne velilerin %39.9, baba velilerin ise %36.2 hiç spor yapmadıkları belirlenmiştir. Yukarıda ki çalışmaya göre Bursa ilinde bulunan anne velilerin baba velilerden daha az spor yaptığını söyleye biliriz. Çocukları ile birlikte spor yapan aile ise %13.3 olarak belirlenmiştir.

Ailelerin görevi olumlu örnek olmaktır. Ancak bu biraz güç ve dışarıda çalışmaktan daha karmaşıktır. Aileler çocuğun kilit dostu, destekçisi öğretmeni, motive edicisi ve güçlendiricisidir.

Aile olarak izlendiğinizi iyi bilin, iyi bir sporcu olun. Akla uygun spor aktiviteleri uygulayın. Ailelerin çocuklarının nasıl olmasını istiyorsa öyle davranması şarttır, çünkü taklit edilecekler.

Bu araştırmada elde ettiğimiz bulguları şöyle sıralayabiliriz: Öğrencilerin her hafta beden eğitimi ve spor dersini % 76.7 düzenli spor aktivitelerini katıldıkları, Bursa ilinde bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi öğretmeninin % 75 aktif bir yaşamı benimsediğini, Bursa ilinde bulunan baba velilerin % 65.1 spor yaptıkları ve çocukları ile birlikte spor aktivitelerine % 39.6 katıldıkları, çocuklarının % 63 formda olduğunu düşündükleri gözlenmektedir.

Ancak çocuğunuz okulda beden eğitimi dersi hakkında düzenli bilgi almadığı, çocukların okullarda sporla ilgili testler yapılmadığı, çocukların toplum tarafından organize edilen bir spor faaliyetine katılmadıkları, annelerin kendilerinin spor yapmadıkları, anne olarak çocuklarıyla birlikte de spor yapmadıkları, ailecek çocuklarla birlikte spor yapılmadığı, çocukların belirli zamanlarda spor yapmasının hatırlatılmadığı, çocuğun çok iyi yaptığı bir spor faaliyeti için ödüllendirilmediği saptanmıştır ($p<0,05$).

Sonuç olarak; Toplumların geleceğini oluşturacak olan çocukların sağlıklı yaşam ilkelerine sahip olmaları, o ülkenin sağlık giderlerinin azalmasına ve toplumun refah seviyesinin artmasına katkıda bulunacaktır. Bu amaçla velilerin, öğretmenlerin özel ve resmi

kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin spor alanlarının yapımına ve kullanımına katkı koymaları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

AKANDERE,M.; (1990)" Eğitici okul oyunları", Nobel yayınevi,Ankara,s.55-60.
AKANDERE,M.; (1998)" Sportif oyunlara hazırlayıcı toplu oyunlar", Nobel yayınevi,Ankara,s.23-27.
AKGÜN, N.; (1986) "Egzersiz Fizyolojisi" 2. cilt, Ege Üniversitesi Matbaası Bornova-İzmir, s. 305-332.
ALTINÖZ,T.; (1999)"Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?"Hayat Yayıncılık,İstanbul, s.56-58.
ÇAMLIYAR , H.; (1999) " Çocuk hareket öğretimi ve oyun" Can Ofset İzmir S.19.
"The Growing Chıld In Competıtıve Sport" 1987 Banc International congress Proceedings. The National coaching Fauntatıon , s.51-53.
GRİNESKİ, S.; (19996) " Beden Eğitiminde İşbirliği ile öğrenme"Eren Ofset , İstanbul .s .70-71.
İNAN ,M.; (1998) "Uygulamalı hareket eğitimi", Eren Ofset , İstanbul .s .76-78.
KALE,R.; (2003) Beden eğitimi oyu7n öğretimi" Nobel yayınevi,Ankara,s.78-85.
KALİSH,S.; (1996) " Çocuğunuz için Spor ve Fitness" Beyaz yayınları, s.110 -115.
MURATLI, S.; (1997) "Çocuk ve Spor" Bağırgan Yayınevi", Ankara, s. 161.
ÖZER,D., ÖZER, K., (2001) "Çocuklarda motor gelişim", Nobel yayınevi, Ankara, s.175-184.
ÖZMEN , Ö., (1999) Çağdaş sporda eğitim üçğeni" Bağırgan Yayınevi,Ankara s.47.

BURSA İLİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE SOSYAL TERCİHLERİNİN GÖRÜNTÜSÜ

Faruk KORKMAZ Salih ERDEN* Ramiz ARABACI* Bülent EDİZ** Aygül AKÇA*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Bursa İli'nde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve sosyal tercihlerinin görüntüsünü belirlemektir. Bu amaçla, Bursa İl Merkezi'nde(Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer) bulunan İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine ve sosyal olaylara bakışlarını inceleyen bir anket uygulanmıştır. Random yöntemiyle seçilen 190 beden eğitimi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin, yaş, cinsiyet, öğretmenlik yılı ve öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları; %, frekans ve ki kare aracılığıyla tespit edilmiştir.

Araştırmamıza katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yapmış oldukları harcamalar; öğretmenlik yıllarına ve yaşlarına, televizyon programlarını izleme tercihlerinde; cinsiyet ve öğretmenlik yıllarına, kültür sanat etkinliklerine katılma tercihlerinde; öğretmenlik yıllarına, müzik türü dinleme tercihlerinde; cinsiyet, yaş ve öğretmenlik yıllarına, meslekleri dışında kitap okuma tercihlerinde; cinsiyetlere ve öğrenim durumlarına, mesleklerinden memnuniyetleri; yaşlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Günümüzde teknolojik gelişmelere karşın öğretmenin rolü azalmamış, aksine artmıştır. Eğitimde nitelik geliştirme aslında öğretmenin niteliğini geliştirmekle eş anlamlıdır. Öğretmenin niteliği eğitimin, eğitimin niteliği toplumun niteliğinin yükselmesinde temel unsurlardır. Gerçek öğretmen; sosyal, dinamik, özgür ve bilimsel düşünebilen, insanları çağın gereklerine göre yetiştirmeyi ilke edinen, sınırsız özverili ve durmaksızın çalışan kişidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusundaki çalışmaların çoğalarak devam etmesi ve yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin yönlendirilerek, niteliklerinin bu çerçevede yükseltilmesi sağlanabilir.

Anahtar kelime: Öğretmen, Nitelik

* Uludağ Üni. Eğitim Fak. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
** Uludağ Üni. Bioistatistitk Böl.

THE IMAGE OF THE VOCATIONAL AND SOCIAL PREFERENCES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Abstract

The aim of this research is to determine the image of the vocational and social preferences of Bursa Physical Education teachers. In this research, a questionnaire which examines theviews of Physical Education teachers working inPrimary and Secondary Institutions in the center of province Bursa (Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer) towards their jobs and social events wasconducted. Randomly chosen 190 trainers from eachcounty comprised an example of the research. The findings attained were compared according to the Physical Education Teachers' age, gender, educationalpositions and their teaching year in the job. Data attained in the research were analyzed with the help of the SPSS package programme. The results of the analysis were attached by means of %, frequency and Chi Square Statistically meaningful differences were found in spending according to teaching years and ages; in their choices of watching TV programmes according togender and teaching years; in their choices participating in culture-arts activities according to teaching years; in their choices of listening to music type according to gender, age and teaching years; in their choices of reading any book except the ones related with their jobs according to gender, their educational positions and, in terms of vocational pleasure, age of the Physical Education teachers' who participated in our research ($p<0.05$).

Today, the role of the teacher has not decreased, but increased in spite of the technological developments. In fact, improving the quality in education is synonymous with improving the quality of the teacher.

The quality of the teacher is the main element in the development of education and similarly, the quality of education in development of the quality of society. The genuine teacher is the person who can think socially, dynamically, freely and scientifically; who adopts the act of educating people according to the necessities of the time as a principle; who is always self-sacrificing and constantly works. Increasingly following on studies about what kind of qualities Physical Education teachers should have and directing that students educated in institutions that educate teachers, according to results of these studies, can contribute to the development of the qualities of those who will be teachers, in this aspect.

Key words: Teacher, Quality

Giriş

Bir ulusu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak olan gençlerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin payının ne denli önemli olduğu herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Toplumun mimarı olarak görülen öğretmenlerin; kültürün, sosyal değerlerin, ulusal ve bireysel amaçların geliştirilmesinde büyük katkıları bulunmaktadır(Eşme). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir(Doğu 123). Öğretmen; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir(Yılman 224-225).

Öğretmenler, kendilerine verilen olanakları belli ölçüde planlayarak, ülke hedefleri doğrultusunda öğrenciye istendik davranışları kazandırma gibi önemli bir görevi yerine getirmekle yükümlüdür(Budak 18). Öğretmenler, bu son derece önemli görevi topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirmekle yerine getirebilir. Bu durum, onların ancak bir profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ile mümkündür. Bu tür bir kimliğe sahip olmanın niteliklerini şöyle sıralayabiliriz.

- Güçlü bir alan bilgisine sahip olma,
- Zengin bir öğretim yöntemleri bilgisi ile öğretim metotlarının konulara göre seçiciliği özelliği,
- Öğrenme teorileri hakkında bilgili ve öğrencilerin öğrenme tiplerine duyarlı olma,
- Zayıf ve kuvvetli yönlerini bilerek, normlar ve değer yargıları konusunda anlayışa sahip olma,
- Meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşim ve iletişimde bulunmadır(MED.145 Saban 2000).

Öğretmenlik, öğretmenin meslek bilgisi ve alan bilgisinin yanı sıra, çağdaş entelektüel, iyi alışkanlıkları olan bir insan olmasını gerektirir. Öğretmen; yaşam biçimiyle, giyim ve konuşma tarzıyla, insan ilişkileriyle, hem öğrencilerine hem de topluma örnek bir kişi olmalıdır. İçinde yaşadığı toplumda çağdaş değişimlere öncülük yapmalı, çevresinde olup-bitenlere duyarlı, kendini sürekli yenileyen, üretken bir insan tipi çizmelidir(Pehlivan ve Ünsal, 98).

Yetim (1998), öğretmenin sosyal yönüne değinerek, öğretmenin rollerine yeni bir yaklaşım getirmiştir. Yetim'e göre öğretmenlik sosyal bir meslektir. Öğretmen, okulda gerek arkadaşlarına, gerek öğrencilerine, gerekse anne-babalara karşı sosyal sorumluluklar içerisinde olup, sosyal davranışlar göstermek zorundadır. Öğretmenin branşına ve görev yaptığı okula göre sosyal rolünde değişiklik olabilir. Bir resim öğretmeniyle bir beden eğitimi öğretmeninin ya da bir matematik öğretmeninin sergileyeceği sosyal rol farklıdır. Aynı farklılaşma bir ilköğretim öğretmeni ile bir orta öğretim öğretmeni arasında da görülebilir. Öğretmenin statüsünün değerlendirilmesi, toplumlara göre farklılık göstermekle birlikte, eski toplumlarda yüksek saygınlığa sahipti. Araştırmalara baktığımızda da, öğretmenlik mesleği, geliri ve eğitim düzeyi açısından, bütün toplumlardan geri planda yer alsa da, toplumsal değerler öğretmenliği saygın meslekler arasına sokmaktadır. Çağımızda öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyici etkenler, öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olduğu, ücret düşüklüğü, okutulan konular, öğretmenin toplumsal kökeni, kıdem, yaş, bağımlılık ve devlet memurluğu olmasıdır(Tezcan 375). Bir eğitim sisteminin başarısı, ilköğretim ve liselerde

çağdaş bir anlayışla öğretim temelde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır(Kalkavan 208). 21. yüzyıl bilgi çağı olarak tanımlanırken, öğretmenlerin çağa uygun bir görüntü çizmeleri beklenmektedir(Korkut 146-179). Çağdaş bir öğretmen, sevecen, sabırlı, etkili bir iletişim kurabilen, öğrenmeyi bilen, sürekli öğrenme dürtüsü içinde olan, dar bir alanda derinlik yerine geniş bir bilgi beceri ve kültür temeline sahip, bildiğini sergileyen değil kullanabilen, eşit davranan, öğrencide bilgi ve beceri kazanmaya yönelik ilgi ve istek uyandırabilen, öğrenmeyi öğreten, okul-çevre işbirliği içerisinde rehber olan, tartışmalı ve katılımcı sınıf ortamı yaratan, alan ve bilgi becerisinde yeterli, problem çözme becerisi edinmiş, eleştirel düşünebilen, mesleğini seven, akılcı ve bilimsel davranabilen, çevreye duyarlı ve sorumlu, kendine güvenen, demokratik tutum ve davranış geliştirebilen, dürüst, samimi, dikkatli, canlı ve coşkulu, disiplinli, saygılı, itibarlı, katılımcı, sevimli, etkileyici, yeni fikirlere açık, mutlu bir kişi olmalıdır(Demirhan ve Açıkada 24-25).

Nitelikli öğretmen özelliklerini belirleme konusunda yapılan çalışmalar genel olduğu kadar, branşa yönelik özellikleri de belirleme amacını kapsamaktadır. Farklı araştırmacılar başarılı bir beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirtmeye çalışmışlardır.

Laminac ve Long(1985)'e göre beden eğitimi öğretmenlerinin kazanması gereken nitelikler; esnek davranma, örgütlü davranış gösterme, eşit davranma, dürüst, saygılı, itibarlı, kararlı, düzgün mizaçlı, diplomatik ve disiplinli, sevimli, yardımsever, istekli, teşvik eden, algılayan, sıcak, canlı, olumlu, sabırlı, şefkatli, neşeli, anlayışlı, duygulu, dürüst, nazik, samimi, dikkatli, açık fikirli, değişik farklı ve yeni fikirlere açık, tümevarım kullanan, görsel yardım sunan, katılımcı, bireysel, etkileyici, anne-baba rolünde, tartışma yapan, destek sunan, genç ve hoş görünen, iyi giyimli, mutlu, sevimli ve çekici olma, şeklinde özetlenmektedir.

Bucher, bir beden eğitimi öğretmenin özelliklerini; alan bilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlık, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espri yeteneği olarak sıralamıştır(Bucher 423-425).

Toplum, özellikle öğretmende belli bir uysallık ve uyum yeteneği arar. Başkalarına yardım etme, ilerleme ve gelişmesine katkıda bulunma yeteneği, çevreden büyük bir ilgi görmeyi sağlar. Meslekleri icabı öğrencilerle, meslektaşlarıyla, her türlü insanla karşılaşıp anlaşmak zorunda oldukları için öğretmenler sosyal yönden etkili olmak durumundadır. Öğretmenin temel tutum ve davranışları, zevkleri ve hareketleri toplumda ve özellikle öğrenciler üzerinde büyük etki bırakır. Sınıfta sinirli ya da sakin olmak, hoşgörülü olmak veya sert davranmak sınıfın genel atmosferini yaratır. Olumlu atmosferin yaratılmasında öğrencilerin de payının olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin gerek motivasyonda gerekse ders performansların da öğrencilerinden bekledikleri davranış dönütlerini almaları önemlidir.

Meslekî açıdan büyümek isteyen bir öğretmen, gerek akademik, gerek meslekî bilgilerini artırmalıdır. Bunun için, eğitim programlarına katılmalı, konferans ve toplantılara iştirak etmelidir. Eline geçen mesleği ile ilgili eserleri titizlikle incelemelidir. Meslekî ve edebî yazılar yazmak da öğretmeni motive eder. Bu yazdıklarını meslektaşlarıyla paylaşma ortamı aramalı ve bulmalıdır. En olumlu öğretmen, şefkatli ve insancıl olduğu kadar, kendi bilim alanında iyi bir yarışmacı olabilen öğretmendir.

Meslekî bakımdan gerilemek istemeyen öğretmen günde en az bir ulusal gazete, haftada bir dergi ve en az ayda bir edebî veya meslekî kitap okumalıdır. Öğretmen dergi ve kitaplarla sürekli temas hâlinde olmalıdır. Kendilerini meslekî açıdan sürekli yenileyen

öğretmenler daha başarılı olurlar. Unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için gereken vasıflara sahip olunmadıkça, sadece meslekî eğitim yetersizdir(OnlineLanguages).

Yukarıda nitelikleri belirtilen öğretmen profilleri beden eğitimi öğretmenlerine ülkemizdeki öğretmen yetiştiren kurumlarda kazandırılmaya çalışılır. Ülkemizde Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarının, 1933 yılında Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Beden Eğitimi Bölümünün açılması ile faaliyete geçtiğini görüyoruz. 1966 yılında İstanbul'da, 1970 yılında İzmir ve Diyarbakır'da, Eğitim Enstitülerine bağlı beden eğitimi bölümleri, 1974 yılında ise Ankara, İstanbul ve Manisa'da olmak üzere 3 tane Spor Akademisi açıldı. 1977 yılında da Ege Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunu açtı. 1982 yılında 2547 sayılı YÖK yasası ile Beden Eğitimi ve Spor eğitimi veren tüm kurumlar, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adı altında toplandı. 1992 yılından itibaren bölümlerin yanı sıra Rektörlüklere bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları açılmaya başladı. Halen ülkemizde 2003 yılı verilerine göre eğitim fakültelerine bağlı olarak 13 tane, Fen Edebiyat Fakültesine bağlı 1 tane Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Rektörlüklere bağlı 39 tane Beden Eğitimi ve spor Yüksekokulu bulunmaktadır(Muratlı 13, Temel 21).

Ataünal, öğretmenleri, içinde bulunulan çağın öğretmeni olarak yetiştirmenin, maddi ve manevi olarak bulunmaları gereken konuma getirmenin bir zorunluluk olduğunu, bunun dışındaki çözümlerin ülke kalkınmasına katkı sağlamayacağı ve her konuda olduğu gibi öğretmen yetiştirme sisteminin de içinde bulunan zamanın gereksinimlerine ve koşullarına cevap verebilecek şekilde değiştirmenin gerekli olduğunu belirtmektedir(Ataünal 58).

Bu araştırmanın amacı, Bursa'nın Merkez ilçe İlköğretim ve Lise dengi okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, kaliteli öğretmen nitelikleri konusunda görüşlerini almak, genel öğretmen profilindeki istendik koşullara göre tespitler yapmak ve bu tür öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına, eğitimcilerin sorun, öneri ve mesleki beklentileri konusunda bir fikir vermektir. Öğretmenlerin kişilik ve sosyal durumları hakkında ki düşüncelerinin, mesleğin önemini ve etkinliğini sağlamaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem: Bursa ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal ve mesleki görüntüleri nasıldır?

Alt Problemler:

1- Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, mesleklerine bakışları nasıldır?
2- Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, mesleki iletişim ve ilişkilerde beklentileri nelerdir?
3- Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, mesleksel anlaşmazlıkları ve çözüm stratejileri nelerdir?
4- Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, meslek dışı zamanlardaki uğraşıları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, Bursa İl Merkezi'nde(Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer) bulunan İlköğretim ve Orta öğretim kurumlarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin mesleklerine ve sosyal olaylara bakışlarını inceleyen tarama modelinde bir araştırmadır.

Bursa Merkez İlçelerinde görev yapan 373 beden eğitimi öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Her ilçeden random olarak seçilen 190 Beden Eğitimi Öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Seçilen örneklemin evrene oranı, % 50,9 dur. Seçilen örneklem, evreni temsil eder sayıdadır(Taylor, Gibbon, Morris)).

Anket formları, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Müdürlüğü tarafından desteklenen "Türkiye Üniversiteleri Öğretim Elemanları Profili" isimli araştırmadan alınan bazı soruların, uzmanlar tarafından uyarlanarak oluşturuldu. Uyarlanan anket 30 beden eğitimi öğretmenine uygulanarak test edildi. Anketler araştırmacılar tarafından dağıtıldı ve iki aylık süre içerisinde toplama işlemi tamamlandı. Anket formunda araştırmanın amacı belirtilerek, araştırmanın değeri konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %, frekans ve ki kare aracılığıyla tespit edilmiştir.

Bulgular

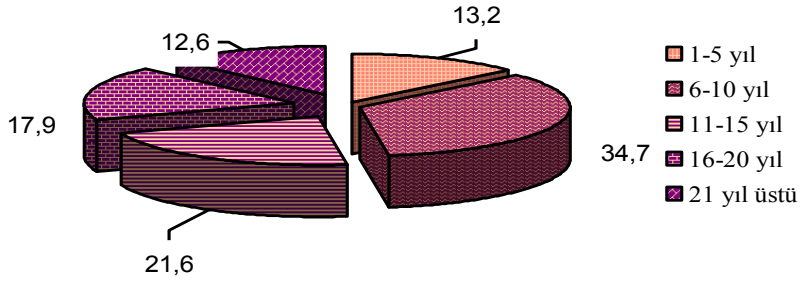
Bu bölümde, beden eğitimi öğretmenlerine yapılan anketlerin değerlendirilmesi sonucu, kişisel bilgi ve mesleki görüntülerini içeren sorulardan toplanan veriler yer almaktadır.

Bursa İli'nde beden eğitimi öğretmeni(Bed.Eğt.Öğr) olarak görev yapan toplam öğretmen sayısı ve merkez ilçelere dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Bursa İlinde Bed.Eğt. Öğr. İlçelere Göre Dağılımları

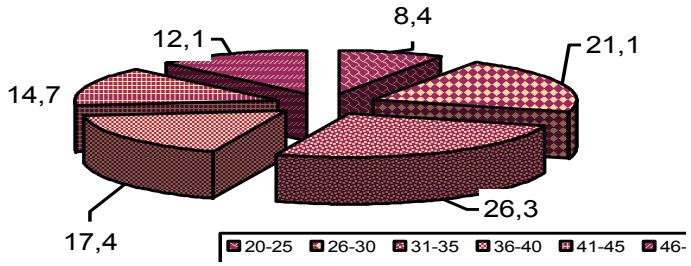
Bursa Merkez İlçeler	Toplam	Arş.Katılan	%
Osmangazi İlçesi (MERKEZ)	203	75	36,9
Yıldırım İlçesi (MERKEZ)	124	85	68,5
Nilüfer İlçesi (MERKEZ)	46	30	65,2
TOPLAM	373	**190**	**50,9**

Bursa İli'nde toplam beden eğitimi öğretmeni sayısı(merkez ilçe ve çevre ilçeler dahil) Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü 2004 yılı verilerine göre 566 dır. Bursa Merkez İlçelerde toplam sayı 373 tür. Araştırmamıza merkez ilçelerden katılan beden eğitimi öğretmeni sayısı 190'dır.



Grafik 1: Bed. Eğt. Öğr. Meslek Yıllarına Göre Dağılımı

Araştırmamıza katılan beden eğitimi öğretmenlerinin meslek yıllarına göre dağlımı 1-5 yıl aralığında(%13,2), 6-10 yıl arasında(%34,7), 11-15 yıl aralığında(%21,6), 16-20 yıl aralığında(%17,9) oranında bir dağılım göstermektedir.



Grafik 2: Bed. Eğt. Öğr. Yaşlarına Göre Dağılımı

Araştırmamıza katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 26-30 yaş aralığında(%21,1), 31-35 yaş aralığında(%26,3), 36-40 yaş aralığında(%17,4)oranında öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2: Bed.Eğt.Öğr, cinsiyet, öğrenim durumlarına, okullara ve yurt dışına çıkma tercihleri

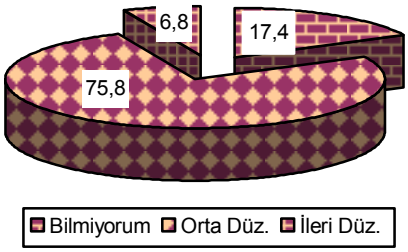
Dağılımlar	Kategori Çeşitleri	n	(%)
Cinsiyetlere Göre Dağılım	Bayan	62	32,6
	Erkek	128	67,3
Öğrenim Durumlarına Göre Dağılım	Üniversite	181	95,2
	Yüksek Lisans	9	4,7
Okullara Göre Dağılım	İ.Ö.Okulu	87	45,7
	Lise	103	54,2
Yurt Dışına Çıkma	Evet	75	39,5
	Hayır	115	60,5

Araştırmamıza, 128 erkek(%67,3), 62 bayan(%32,6) katılmıştır. Katılanlardan lisans üstü eğitimi yapanlar (%4,7) oranında, lisans eğitimi yapanlar(%95,2) oranındadır. Öğretmenlerin okullara göre dağılım oranları ilköğretim okulları % 45,7 oranında, liseler % 54,2 şeklindedir.

Tablo 3: Bed.Eğt.Öğr, Yurt Dışına Çıkma Nedenleri

Nedenler	n	(%)	Erkek (%)	Bayan (%)
Öğrenim	3	4,1	2,2	7,4
Hakem Gözlemci	3	4,1	6,5	-
Takım Antrenörü	14	19,2	30,4	-
Bilimsel Toplantı	1	1,4	2,2	-
Gelişim Kursu	2	2,7	-	7,4
Karşılaşma İzleme	2	2,7	2,2	3,7
Diğer(Gezi,Ziyaret)	48	65,8	56,5	81,5

Bed.Eğt.Öğr, yurt dışına çıkma nedenleri, genellikle gezi ve ziyaret amaçlıdır(%65,8) alanları ile ilgili kısımda takım antrenörlüğü (%19.2)olarak görülmektedir.



Grafik 3: Bed.Eğt.Öğr, Yabancı Dil Bilme Durumları

Öğretmenlerden yabancı dil bilmeyenler(%17,4), orta düzeyde bilenler(%75,8), ileri düzeyde bilenler(%6,8) oranındadır.

Tablo 4: Bed.Eğt.Öğr, En Yüksek Harcama Yaptıkları Yerler

			Öğretmenlik Yılı					Yaş					
Harcamalar	n	(%)	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	20-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46->
Kira	32	17,1	28,0	27,7	14,6	3,1	-	31,3	25,0	22,4	12,1	7,7	-
Gıda	83	44,4	20,0	41,5	48,8	56,3	54,2	18,8	45,0	40,8	45,5	61,5	47,8
Ulaşım	6	3,2	8,0	1,5	-	6,3	4,2	12,5	-	2,0	6,1	-	4,3
Kişisel Bakım	2	1,1	8,0	-	-	-	-	6,3	2,5	-	-	-	-
Koop. Taksiti	11	5,9	-	10,8	4,9	3,1	4,2	-	7,5	10,2	3,0	3,8	4,3
Giyim	10	5,3	20,0	1,5	4,9	3,1	4,2	18,8	7,5	2,0	6,1	-	4,3
Eğitim	21	11,2	8,0	1,5	7,3	21,9	33,3	12,5	-	2,0	12,1	19,2	39,1
Oto. Taksiti	12	6,4	4,0	10,8	4,9	6,3	-	-	10,0	10,2	3,0	7,7	-
Diğer	10	5,3	4,0	4,6	14,6	-	-	-	2,5	10,2	12,1	-	-
Ki Kare			**87,078***					**79,322***					

*: istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0.05$).

Bed.Eğt.Öğr. en yüksek harcamayı gıda ile (%44,4) ile kiraya(%17,1) yapmaktadırlar. Gıda harcamalarında, öğretmenlik yıllarına ve yaşlarına göre bakıldığında ileriki yıl ve yaşlarda payın yükseldiği, kirada ise bunun tam tersi bir durumun olduğu gözlenmektedir. Yapılan harcamalar arasında, öğretmenlik yıllarına ve yaşlara göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0,05$).

Tablo 5: Bed.Eğt.Öğr, Televizyon Programı İzleme Tercihleri

			Öğretmenlik Yılı					Cinsiyet	
İzleme Terc.	n	(%)	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	Erkek	Bayan
Dizi	13	7,0	13,0	10,8	-	5,9	4,2	2,4	16,4
Film	22	11,8	21,7	10,8	12,2	14,7	-	9,5	16,4
Tartışma	21	11,2	8,7	15,4	7,3	14,7	4,2	11,1	11,5
Belgesel	21	11,2	4,3	13,8	7,3	14,7	12,5	11,1	11,5
Eğlence	2	1,1	4,3	1,5	-	-	-	-	3,3
Haber	36	19,3	4,3	20,0	17,1	23,5	29,2	16,7	24,6
Yarışma	7	3,7	-	-	9,8	8,8	-	2,4	6,6
Spor	65	34,8	43,5	27,7	46,3	17,6	50,0	46,8	9,8
Ki Kare			**42,1***					**36,8***	

Bed.Eğt.Öğr, televizyon izlerken spor(% 34,8) ve Haber(% 19,3) türü programları tercih etmektedirler. Televizyon programlarını izleme tercihlerinde, cinsiyet ve öğretmenlik yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0,05$).

Tablo 6: Bed.Eğt.Öğr, Kültür Sanat Etkinliklerinde Tercihleri

			Öğretmenlik Yılı					
İzleme Tercihleri	n	(%)	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	Ki Kare
Sinema	155	82,9	92,0	83,3	80,0	84,8	73,9	
Konser	9	4,8	-	10,6	2,5	-	4,3	**30,2***
Opera bale	1	0,5	-	-	-	-	4,3	
Sergi	5	2,7	8,0	1,5	-	6,1	-	
Tiyatro	17	9,1	-	4,5	17,5	9,1	17,4	

Bed.Eğt.Öğr, kültürel etkinliklerde önemli oranda sinemayı(% 82,9) tercih etmektedirler. Kültür sanat etkinliklerine katılma tercihlerinde, öğretmenlik yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Tablo 7: Bed.Eğt.Öğr, Müzik Türü Tercihleri

			Cinsiyet		Öğretmenlik Yılı					Yaş					
Dinleme Tercihleri	n	(%)	Erkek	Bayan	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	20-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46->
Arabesk	1	0,5	0,8	-	-			-	4,2	-	-	-	-	-	4,3
Türk Halk	49	25,9	29,1	19,4	4,0	36,4	25,0	26,5	20,8	-	25,0	38,0	30,3	14,8	26,1
Türkçe Pop	74	39,2	33,9	50,0	68,0	40,9	37,5	35,3	12,5	62,5	52,5	36,0	39,4	33,3	13,0
Türk Sanat	34	18,0	22,8	8,1	-	9,1	20,0	26,5	45,8	-	10,0	8,0	18,2	40,7	39,1
Caz	4	2,1	-	6,5	12,0	-	-	-	4,2	18,8	-	-	-	-	4,3
Batı Klasik	5	2,6	0,8	6,5	-	3,0	5,0	2,9	-	-	2,5	4,0	6,1	-	-
YabancıPop	14	7,4	7,1	8,1	8,0	6,1	7,5	5,9	12,5	12,5	2,5	10,0	3,0	11,1	8,7
Diğer	8	4,2	5,5	1,6	8,0	4,5	5,0	2,9	-	6,3	7,5	4,0	3,0	-	4,3
Ki Kare			**26,646***		**63,955***					**79.322***					

Bed.Eğt.Öğr, Türkçe Pop(% 39,2) ve Türk Halk müziği(% 25,9) türü müzikleri dinlemeyi tercih etmektedirler. Müzik türü dinleme tercihlerinde, cinsiyet, yaş ve öğretmenlik yıllarına göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Tablo 8: Bed.Eğt.Öğr, Aylık Alan Dışı Kitap Okuma Sayıları

Kitap Okuma Sayıları	n	(%)
Hiç Okumam	49	26,1
1-2	122	64,9
3-5	12	6,4
6-10	5	2,7

Bed.Eğt.Öğr, alanları dışında ayda 1-2 adet (% 64,9) kitap okumaktadırlar.

Tablo 9: Bed.Eğt.Öğr, Meslek Dışı Kitap Okuma Tercihleri

			Cinsiyet		Öğrenim Durumu	
Okuma Tercihleri	n	(%)	Erkek	Bayan	Lisans	Lisans Üstü
Roman	79	43,9	36,4	59,3	44,4	33,3
Turizm-Gezi	9	5,0	6,6	1,7	5,3	-
Deneme	6	3,3	2,5	5,1	2,3	22,2
Tarih	22	12,2	16,5	3,4	12,3	11,1
Dini	10	5,6	7,4	1,7	5,8	-
Ekonomi	1	0,6	0,8	-	0,6	-
Şiir	7	3,9	4,1	3,4	2,9	22,2
Hikaye	3	1,7	2,5	-	1,8	-
Klasikler	14	7,8	7,4	8,5	8,2	-
Popüler Bilim	13	7,2	8,3	5,1	7,6	-
Diğer	16	8,9	7,4	11,9	8,8	11,1
Ki Kare			**18,936***		**21,263***	

Bed.Eğt.Öğr, meslek dışında roman(%43,9) türü kitapları okuma eğiliminde oldukları görülmektedir. Meslekleri dışında kitap okuma tercihlerinde, cinsiyetlere ve öğrenim durumlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Tablo 10: Bed.Eğt.Öğr, Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik Durumu

			Öğretmenlik Yılları					Cinsiyet	
Üye misiniz?	n	(%)	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	Erkek	Bayan
Evet	91	48,4	16,7	50,0	62,5	50,0	50,0	57,5	29,5
Hayır	97	51,6	83,3	50,0	37,5	50,0	50,0	42,5	70,5
Ki Kare			**12,988***					**12,910***	

Bed.Eğt.Öğr, sivil toplum örgütlerine üyeliklerinde(% 48,4) oranında üye oldukları, cinsiyetlere göre erkeklerin katılımının bayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sivil toplum örgütlerine üye olmada, cinsiyetlere ve öğretmenlik yıllarına göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).

Tablo 11: Bed.Eğt.Öğr, Önemli Gördükleri Sivil Toplum Örgütleri

Örgütler	n	(%)
Sendikalar	71	43,6
Hemşehri Kuruluşları	3	1,8
Dernekler	31	19,0
Meslek Kuruluşları	33	20,2
Diğer	25	15,3

Bed.Eğt.Öğr, sivil toplum örgütlerinden sendikaları(% 43,6) önemli görmektedirler.

Tablo 12: Bed.Eğt.Öğr, Türkiye'nin Gelecekte Karşılaşabileceği Sorunlar İle İlgili Görüşleri

Karşılaşılabilecek Sorun Türleri	n	(%)
Ulusal Kimliğin Zayıflaması	70	38,5
Yerli Yatırımcıların Güç Kaybetmesi	14	7,7
Bağımsızlığın Kısıtlanması	18	9,9
Yıkıcı Akımların Kuvvetlenmesi	21	11,5
Tarım Kesiminin Zayıflaması	11	6,0
Kökten Dinci Akımların Güçlenmesi	43	23,6
Dinsel Değerlerin Zayıflaması	5	2,7

Bed.Eğt.Öğr, gelecekte Türkiye'nin ulusal kimliğin zayıflaması(%38,5) ve Kökten Dinci Akımların Güçlenmesi(%23,6) gibi sorunlarla karşılaşabileceği görüşündeler.

Tablo 13: Bed.Eğt.Öğr, Demokrasinin İşleyişinden Memnun Olup Olmama tercihleri

Memnuniyetleri	n	(%)
Memnunum	21	11,2
Kararsızım	58	31,0
Memnun Değilim	108	57,8

Bed.Eğt.Öğr, Türkiye'de demokrasinin işleyişinden (%57,8)memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 14:Bed.Eğt.Öğr Avrupa Birliğine Üyeliğin, yaşamlarına etkileri hakkındaki düşünceleri

Düşünceleri	n	(%)
Olumlu Olacaktır	96	51,9
Değişme Beklemiyorum	68	36,8
Olumsuz Olacaktır	21	11,4

Bed.Eğt.Öğr, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği durumunda yaşamlarında olumlu bir değişikliğin olacağını (51,9) belirtmişlerdir.

Tablo 15: Bed.Eğt.Öğr, Türkiye'de kişilerin ekonomik ve sosyal düzeylerini arttırabilmeleri ile ilgili görüşleri

Görüşleri	n	(%)
İyi bir Üniversite eğitimi almasına	20	10,8
Çalışkan ve girişimci olmasına	75	40,5
Zengin bir aileye sahip olmasına	19	10,3
Siyasi ve bürokrat tanıdıklarının olmasına	53	28,6
Menfaat gruplarıyla ilişkisi olmasına	13	7,0
Diğer	5	2,7

Bed.Eğt.Öğr, Türkiye' de kişilerin ekonomik ve sosyal düzeylerinin artmasının çalışkan ve girişimci olmasına(%40,5), siyasi ve bürokrat tanıdıklarının olmasına(% 28,6) bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 16: Bed.Eğt.Öğr, Öğretmenliği Özelliklerine Göre Değerlendirme tercihleri

Görüşleri	n	(%)
Herkese Uygun Bir İş	7	3,8
Özel Çaba Gerektiren	135	73,4
Oldukça Zor	42	22,8

Bed.Eğt.Öğr, öğretmenliği özel çaba gerektiren(%73,4) bir meslek olarak görmektedirler.

Tablo 17: Bed.Eğt.Öğr, Meslek Gruplarında Görmek İstedikleri Özellikler

			Öğretmenlik Yıllarına Göre					Cinsiyete Göre	
	(f)	(%)	1-5	6-10	11-15	16-20	21- >	Erkek	Bayan
Açık düşünceli	17	9,0	12,0	4,5	5,0	18,2	12,5	7,1	12,9
Ağırbaşlı	1	0,5	-	1,5	-	-	-	0,8	-
Dürüst	20	10,6	20,0	1,5	7,5	18,2	20,8	13,5	4,8
Bilimsel	25	13,3	16,0	10,6	17,5	9,1	16,7	15,1	9,7
Güler yüzlü	20	10,6	12,0	10,6	20,0	6,1	-	15,1	1,6
Planlı	32	17,0	16,0	25,8	5,0	21,2	8,3	17,5	16,1
Çalışkan	46	24,5	12,0	28,8	25,0	24,2	25,0	19,0	35,5
Paylaşımcı	27	14,4	12,0	16,7	20,0	3,0	16,7	11,9	19,4
Ki Kare			**41,714***					**19.1***	

Bed.Eğt.Öğr, öğretmenin çalışkan(% 24,5) ve planlı(%17,0) olması özelliğine önem vermektedirler. Meslek gruplarında görmek istedikleri özellikler açısından, öğretmenlik yıllarına ve cinsiyete göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($P<0,05$).

Tablo 18: Bed.Eğt.Öğr, Öğretmenlerde ve Öğrencilerinde Görmek İstemedikleri Özellikleri

Görmek İstemedikleri Özellikler	Meslek Gruplarında		Öğrencilerinde	
	n	(%)	n	(%)
Acımasız	21	11,2	80	42,8
Hoşgörüsüz	25	14,0	11	5,9
Tutarsız	58	32,4	39	20,9
Düzensiz	33	16,8	37	19,8
Kibirli	13	6,7	9	4,8
Dedikoducu	38	19,0	11	5,9

Bed.Eğt.Öğr, tutarsız(% 32,4) ve dedikoducu(%19,0) özellikte öğretmen, uyumsuz(% 42,8) ve tutarsız(% 20,9) yapıda öğrenci görmek istememektedirler.

Tablo19: Bed. Eğt. Öğr. Öğrencilerinde Görmek İstedikleri Olumlu Özellikler

Olumlu Özellikler	n	(%)
Açık düşünceli	23	12,3
Ağırbaşlı	2	1,1
Dürüst	56	29,9
İtaatkar	1	0,5
Güler yüzlü	3	1,6
Planlı	26	13,9
Çalışkan	61	32,6
Paylaşımcı	15	8,0

Bed. Eğt. Öğr, öğrencilerinde çalışkanlık(% 32,6) ve dürüstlüğe(29,9) önem vermektedirler.

Tablo 20: Bed.Eğt.Öğr, öğretmenlerin en önemli sorunu olarak gördükleri Özellikler

Sorun olarak görülenler	n	(%)
Ücret düşüklüğü	83	44,1
Yetersiz Prestij	10	5,3
Çalışma koşulları	66	35,1
Öğrenci fazlalığı	21	11,2
Gelişmeleri izleme zorlukları	6	3,2
Acımasız rekabet ortamı	2	1,1

Bed.Eğt.Öğr, ücret düşüklüğü(44,1) ve çalışma koşullarını(35,1) önemli sorunları olarak görmekteler.

Tablo 21: Bed.Eğt.Öğr, mesleklerinden Memnuniyet Durumları

			Yaşlara Göre					
Memnuniyetleri	n	(%)	20-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46->
Memnunum	171	90,5	93,8	100	80,0	97,0	85,2	91,3
Memnun Değilim	18	9,5	6,3	-	20,0	3,0	14,8	8,7
Ki Kare			**13,2***					

Bed.Eğt.Öğr, (%90,5)'i mesleklerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Meslek memnuniyeti açısından, yaşlara göre, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($P<0.05$).

Tablo 22: Bed.Eğt.Öğr, Ek bir iş yapma istekleri

				Cinsiyet		Yaş					
		n	(%)	Erkek	Bayan	20-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46-<
Ek İş yapmam gerekli	Evet	76	40,0	51,6	16,1	31,3	30,0	30,0	48,5	60,7	47,8
	Bazen	65	34,2	29,7	43,5	56,3	37,5	36,0	39,4	21,4	17,4
	Hayır	49	25,8	18,8	40,3	12,5	32,5	34,0	12,1	17,9	34,8
Ki Kare				**22,993***		**19,345***					

Bed. Eğt. Öğr, ek bir iş yapmak istediklerini(%40) belirtmişlerdir. Ek iş yapma istekleri, cinsiyetlere ve yaşa göre, istatistiksel olarak anlamlı farklı bulunmuştur($p<0,05$).

Tablo 23: Bed.Eğt.Öğr, çatışma yaşama, motive olma özelliklerinin dağılımı

		n	(%)
İşinizde sizi motive eden atmosfer var mı?	Evet	72	38,3
	Bazen	97	51,6
	Hayır	19	10,1
İş Doyum Düzeyleri	Yüksek	39	21,7
	Orta	117	65,0
	Düşük	24	13,3
Meslektaşlarınızla çatışma yaşıyor musunuz?	Evet	15	8,0
	Bazen	94	50,0
	Hayır	79	42,0

Bed. Eğt. Öğr, Meslektaşlarınla bazen çatışma yaşadıklarını(%50,0), iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu(%65,0), işlerinde bazen motive olduklarını(51,6) belirtmişlerdir.

Tablo 25: Bed. Eğt. Öğr, Okuldaki Anlaşmazlıkların kaynağı Olarak Gördüğü Sorunlar

Anlaşmazlık Kaynakları	n	(%)
Kişisel Nedenler	93	51,1
Hiyerarşik Ayırım	12	6,6
Kadro Sorunu	5	2,7
Siyasi Görüş Ayrılıkları	23	12,6
Ders Paylaşımı	13	7,1
Diğer	36	19,8

Bed. Eğt. Öğr, okuldaki anlaşmazlık kaynağını kişisel nedenler(%51,1) olarak belirtmişlerdir.

Tablo 26: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Sorunla Karşılaştıklarında İzledikleri Stratejiler

Çözüm stratejileri	n	(%)
Konuşarak Çözerim	115	61,5
Uzmandan yardım alırım	13	7,0
Dost ve arkadaştan yardım alırım	22	11,8
Kavga ederim	2	1,1
Her koşulda mutlaka çözerim	28	15,0
Sorunlu yerden ayrılmak isterim	7	3,7

Bed. Eğt. Öğr'nin sorunla karşılaştıklarında konuşarak çözme(%61,5) yolunu izlediklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamıza katılan 62 bayan 128 erkek beden eğitimi öğretmeninin 26-35 yaş aralığında (%47,3) olmaları, Bursa'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin genç ve dinamik bir yapı tipi çizdiğinin belirleyicisi olabilir.

Günümüzde öğretmenlik niteliği ve özelliği bakımından lisansüstü eğitimle kazanılan meslek durumuna gelmektedir. Ancak ülke gerçekleri ve olanakları lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmeye bir süre daha devam edileceğini göstermektedir. Araştırmamıza katılan bed.eğt. öğretmenlerinden lisans üstü eğitimlerini tamamlayanların oranı (%4,7) ile oldukça düşüktür. Ayrıca ülkemizde eğitim görevini üstlenen kurumlara öğrenci alımında, adayların mesleğe yetkinlik özellikleri gözetilmemektedir. Bir zamanlar okullar, en iyi öğrencilerini öğretmen yetiştiren kurumlara yönlendirirken, daha sonraları yetersizliği ve bir başka eğitim kurumunda öğrenimi olanaksız olanları "hiçbir şey olmazsa öğretmen olsun" anlayışıyla öğretmen yetiştiren kurumlara gönderilmiştir. Yani öğretmenlik lisans programlarına girişte son tercih edilen meslek durumuna gelmiştir(Ataünal 101).

Eğitim Bir Sen'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; üniversiteye girişte tercih sıralamasında 1-3'cü tercih olarak öğretmenliği tercih edenlerin oranı %33,8 olarak bulunmuştur. Ayrıca genel öğretmen profilinde lisans üstü eğitime katılımı % 11,9 ile düşündürücüdür. Oysa öğretmenlik, mesleğinin önemini kavramış ve bu programı isteyerek seçenlerin, dört yıllık lisans programına paralel, lisansüstü programı tamamlamış olanların yapabileceği bir meslek haline getirilmesi gerekmektedir(Ataünal 110).

Ülkemizde yapılan XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde sürdürülebilmeleri için üç yeterlilikten biriside genel kültürdür. Günlük olaylar karşısında belirli bir düşünce üretebilmesi, öğrencilerin ufkunu genişletmesi açısından genel kültür birikimine mutlaka ihtiyaç vardır(Çelik 155). Beden Eğitimi öğretmenlerimizin kültürel düzeyleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalara oldukça az rastlanmaktadır.

Araştırmamıza katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kültürel etkinlikleri katılma durumları incelendiğinde, şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, televizyon izlerken, genellikle spor türü programlara(%34,8) ilgi göstermeleri, kendi meslekleriyle ilgili olarak açıklanabilir. Eğitim Bir Sen'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; genel öğretmen profilinde, öğretmenlerin genellikle haber(%40,3), kültürel programlar(%13,1) ile film ve dizileri tercih ettikleri görülmektedir.

Korkmaz ve ark. yapmış oldukları araştırmalarında, Bursa'da görev yapan erkek beden eğitimi öğretmenlerinin, spor ve film türü, bayanların ise spor ve magazin türü yayınlara ilgi gösterdiklerini bulmuşlardır(Korkmaz 240). Araştırmamızda, televizyon yayınlarını izleme cinsiyetlere göre incelendiğinde erkeklerin spor türü programlara, bayanların ise haber, dizi ve film türü yayınlara ilgi gösterdiği görülmektedir.

Bed.Eğt.öğretmenleri, kültür sanat etkinliklerinde genellikle sinemayı(%82,9) tercih etmektedirler. Yapılan tercihlerin, öğretmenlik yıllarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Eğitim Sen'in araştırmasında da, genel öğretmen profiline göre, sinema izlemenin, kitap okuma ve bilgisayar kullanma gibi etkinliklerden daha çok tercih edildiği,, öğretmenlerin en az ilgi duyduğu sanat dalı tiyatro olduğu tespit edilmiştir.. Araştırmamızda, tiyatro izleme tercihleri(%9,1) olarak belirlenmiştir. Beden Eğitimi öğretmenlerinin, mesleklerinin ilerleyen yılarında tiyatro türü kültürel etkinliklere ilgilerinin artması, genel öğretmen profilinden farklı bir çerçeve çizmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri genellikle Türk Müziği dinlemekte ve Türkçe Pop(%39,2), Türk Halk(%25,9) ve Türk Sanat(%18,0) müziği türünü tercih etmektedirler. Müzik dinleme tercihlerinde, cinsiyetlere, öğretmenlik yıllarına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Öğretmenlerin yaşları ve öğretmenlik yılları ilerledikçe, Türk Sanat Müziğine ilgilerinin arttığı, genç olanların ise Türkçe Pop Müziğine ilgi duydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, % 64,9'u ayda 1-2 adet meslek dışı kitap okuduğu ve genellikle roman (%43,9) türü yayınlara ilgi duyduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma tercihleri, cinsiyetlere ve öğrenim durumlarına göre değişmektedir($p<0,05$). Alanları dışında hiç kitap okumayanlar ise %26,1 oranında bulunmuştur. Bed. Eğt. Öğretmenlerinden %17,4'ü yabancı dili bilmemektedir ve % 60,5'i yurt dışına çıkmamıştır. Yurt dışına çıkmış olan beden eğitimi öğretmenlerinden % 34,2'sinin mesleki nedenlerle ilgilidir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, % 48.4'ü sivil toplum örgütlerine üye olduklarını belirtmişlerdir. Katılım tercihlerinde, cinsiyetlere ve öğretmenlik yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenliğe başladıkları yıllarda üyelik tercih edilmese de, öğretmenliğin ilerleyen yıllarında üye oldukları görülmektedir. Yine cinsiyetlere göre bakıldığında üye olan erkeklerin oranının bayan öğretmenlerin oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler sendikalar ve meslek kuruluşlarını, önemli sivil toplum örgütü olarak görmektedirler. Akyüz'e göre(1980) önceki yıllarda örgütlenmeler sadece dernek düzeyinde olurken, yasal düzenlemelerle artık sendikal biçimde örgütlenmeler önem kazanmaktadır. Eğitim Bir Sen'in yaptığı araştırmada, sendikal örgütlenme ile ilgili bulgularda, sendikalarda demokratik örgütlenme olmadığı(%61,8), üyeleri için yeterli hizmeti üretemediği(%80,7), güvensizliğin(%78,5) ve sendikaların öğretmene gereken değeri vermediği(%75,1) sonucu bulunmuştur. Tüm bu olumsuz verilere göre, sendikal örgütlenmede ulaşılan değerler, öğretmenlerin örgütlenme gereksinimlerinin mutlak olduğu ve sendikal örgütlerde iyileştirme ve revize edilmelere gereksinim olduğu ortadadır.

Türkiye' de demokrasinin işleyişinden memnun olmayan beden eğitimi öğretmenlerinin oranı % 57,8 düzeylerindedir. Araştırmaya katılanlar, Türkiye'nin gelecekte, ulusal kimliğin zayıflaması(%38,5) ve kökten dinci akımların güçlenmesi(%23,6) gibi sorunlarla karşı karşıya kalabileceği görüşündedirler. Eğitim Bir Sen'in yaptığı araştırmada, Türkiye'nin gelecekte demokratik bir ülke olacağına inanmayanların oranı % 46,7 oranındadır. Araştırmamızda, Avrupa Birliğine katılımın, yaşamlarında olumlu bir değişim yapacağını düşünenlerin oranı %51,9 olup, değişim beklemeyen ve olumsuz düşünenlerin oranı % 48,2' dir.

Bed. Eğt. Öğretmenlerinin %40,5'i ülkede yaşayanların ekonomik ve sosyal düzeylerini arttırabilmeleri için çalışkan ve girişimci bir yapıda olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ülkemizdeki öğretmenlerin yaşadığı sorunlar diğer ülkelerdeki öğretmen sorunlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sorunların beden eğitimi öğretmenlerini de büyük oranda etkilemekte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları ücretler, sosyal ve kültürel olarak gelişmelerini etkilemekte olup onları ek bir işte çalışmaya zorlamaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri harcamalarının genellikle gıda (% 44,4) ve kiraya(%17,1) yaptıklarını belirtmişlerdir. Eğitim Bir Sen'in yaptığı araştırmada, genel öğretmen profilindeki öğretmenler maaşlarının yaklaşık dörtte birinin kira harcamalarına, üçte birinin de gıda harcamalarına gittiğini belirtmişlerdir. Araştırmamızda, öğretmenlerin yaptıkları harcamalar, öğretmenlik yıllarına ve yaşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir($p<0,05$). Öğretmenlik yıllarına göre harcamalarına bakıldığında, eğitim ve gıda türü harcamaların ilerleyen yıllarda arttığı, kiranın ise azaldığı görülmektedir. Eğitim giderleri ve gıda harcamalarındaki artış, ailede kişi sayısının artışına bağlı olarak açıklanabilir. Öğretmenliğin ve yaşın ilerleyen yıllarında kiraya yapılan harcamaların azalması, kendi konutlarını edinme ile ilgili olabilir.

Bed.Eğt. Öğretmenlerinin büyük çoğunluğu(%90,5) mesleklerinden memnun olduğu ve özel çaba gerektiren bir branş olduğunu belirtmişlerdir. (Semerci 137) Öğretmenlik tutumları üzerine yaptığı araştırmasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarının oldukça yüksek olduğu belirtmiştir. Araştırmamızda, öğretmenler ücret düşüklüğü(%44,1), çalışma koşulları(%35,1) ve öğrenci fazlalığını(%11,2) kendilerinin en önemli sorunu olarak görmektedirler. Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin %38,3'ü işlerine motive olabildiklerini belirtmişlerdir.

Arabacı ve ark (32) Bursa İli'ndeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumları isimli araştırmalarında, ücret politikası, yükselme imkanları ve çalışma koşullarının yetersizliği gibi konularda duyulan hoşnutsuzluğa rağmen, öğretmenlerin mesleklerini sevdiklerini ve bu mesleği yapmaktan zevk aldıklarını tespit etmişlerdir. (Çelikkanat 13) Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları çalışmalarında, öğretmenlerin işlerinden hoşlandığı ve % 90'a yakın kısmının öğretmen olmaktan gurur duyduğu sonucuna ulaşmıştır. (Memur Sen 179) Bursa Şubesinin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonlarının düşük olduğuna katılan oranı % 57.4 düzeyindedir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin % 40,0'ı ek iş yapmalarının gerekli olduğunu, % 34,2' si bazen ek iş yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ek iş yapma tercihleri cinsiyetlere ve yaşlarına göre istatistiksel olarak farlı bulunmuştur($p<0,05$). Korkmaz ve ark(238) Bursa'daki beden eğitimi öğretmenlerine yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin ek iş yapma oranlarını erkeklerde % 76, bayanlarda % 41 olarak bulmuşlardır. Okçabolun araştırmasında öğretmenlerin % 70'nin ek iş yaptığı bulunmuştur.

Ataünal, öğretmenliğin bir meslek olmadığı, herkesin yapabileceği bir iş olduğu anlayışının, yetkili ve sorumlular tarafından da doğru kabul edilip benimsenmesi, öğretmen yetiştirmede nitelik ve nicelik bakımından sürekli gelişmeye açık, planlı ve kararlı bir tutum izlenememesine yol açtığını belirtmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerden, %73,4'ü branşlarının özel çaba gerektiren bir meslek olduğunu, %22,8'i de oldukça zor bir meslek olduğunu belirtmektedirler.

Uygun öğrenci etkinlikleri ve davranışlarına ait öğretmen beklentileri "öğrenci rolü" olarak adlandırılır(Good ve Brophy 74). Öğretmen, öğrencilerin kendi felsefi düşüncesine göre davranış göstermelerini, bu düşüncesi dışında kalanların davranışlarını ise istenmeyen davranış biçimi olarak kabul eder. Araştırmamızda, öğretmenlerin öğrencilerinde görmek istedikleri özellikler olarak, çalışkanlık(%32,6) ve dürüstlük(% 29,9), istenmeyen davranışlar olarak uyumsuzluk(%42,8) ve tutarsızlık(20,9) olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, felsefi düşünceleri gereği veya çalışma zamanlarının büyük kısmını beraber geçirdikleri meslektaşlarının, çalışkan(%24,5), planlı(%17,0) ve paylaşımcı(%14,4) davranış biçimleri beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu beklentilerde öğretmenlik yıllarına ve cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur($p<0,05$). Öğretmenler, tutarsız(%34,2) ve dedikoducu(%19,0) yapıyı öğretmenlerin istenmeyen davranışları olarak belirtmişlerdir.

İnsan etkileşiminin bir sonucu olan çatışmanın yıkıcı olanları iş doyumunu olumsuz etkileyebileceği gibi, iş doyumu düşük olan bir iş görenin kendisi ve çevresini olumsuz olarak algılamasıyla da çatışmaya girme olasılığı artabilir(Rahim, Tjisvold, Gümüşeli). Bilir(119) yaptığı araştırmada bed.eğt. öğretmenlerinin % 48,71'inin okullarında çatışma yaşadığını, çatışma durumunda işbirliği stratejisini kullanma eğilimi içinde olduklarını saptamıştır. Araştırmamıza katılan Bed. Eğt. Öğretmenleri, meslektaşlarıyla bazen çatışma yaşadıklarını(%50,0), genellikle çatışmaların kaynağının kişisel nedenlerden(%51,1) kaynaklandığını ve sorunları konuşarak diyalog ile çözme(%61,5) yolunu benimsediklerini belirtmişlerdir. Eğitim Sen'in genel öğretmen profilinde çıkan sonuca göre; öğretmenler, meslektaşlarıyla, yönetici grubundakilerden daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin, yapıcı, birleştirici, açık bir iletişim ve liderlik özelliklerine sahip özelliklerle örtüşen bir yapı sergilediklerini söyleyebiliriz. Ancak yaşanan çatışmaların, öğretmenlerin moralini bozduğu ve iş verimini etkilediği sonucundan hareketle, öğretmenlerin birbirlerini tanımalarına olanak sağlamak için örgüt geliştirme tekniklerine başvurulması uygun olacaktır(Eren 496).

Günümüzde teknolojik gelişmelere karşın öğretmenin rolü azalmamış, aksine artmıştır. Eğitimde nitelik geliştirme aslında öğretmenin niteliğini geliştirmekle eşanlamlıdır. Öğretmenin niteliği, eğitimin eğitimin niteliği, toplumun niteliğinin yükselmesinde temel unsurlardır. Gerçek öğretmen; sosyal, dinamik, özgür ve bilimsel düşünebilen, insanları çağın gereklerine göre yetiştirmeyi ilke edinen, sınırsız özverili ve durmaksızın çalışan kişidir.

Yapılan araştırmalar, bir ülkede öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin yeterli niteliğe ulaşmadığı zaman eğitim sistemi ve amaçlarının gerçekleştirilemeyeceği, öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü ilke ve özellikleri dikkate alınarak sistematize edilmesinin ise eğitime büyük katkı sağlayacağı belirtmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusundaki çalışmaların çoğalarak devam etmesi ve yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin yönlendirilerek, öğretmen olacakların niteliklerinin bu ilkeler ve özelikler çerçevesinde yükseltilmesi ülkelerin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

1. Akyüz,Y. "Öğretmen Örgütlenmesi Kuruluşlar-Etkinlikler- Sorunlar". A.Ü. Eğt. Fak. Yayın No: 86. Ankara SBF. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi. 1980.
2. Arabacı ve Ark "Bursa İlinde Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu" 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu Kitabı. 23-24 Mayıs Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay: 2003.
3. Ataünal, A. "Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen". Ankara : Milli Eğitim Vakfı Yayınları, 2003.
4. Bilir. P., Ay. Ü. " Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çatışma Yöntemi Stratejileri, Adana'da Bir Alan Araştırması" Spor Araştırmaları Dergisi. Cilt:6 Sayı: 16. İstanbul. 2002.119.
5. Bucher, A.Charles."Foundations of Physical Education", The C.V. Mosby Company USA.1979.
6. Budak,Y. "Öğretmen Yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye Örneği" Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:228,. 1997. 18-22.
7. Çelik, V."Öğretmenlik Mesleği" Editör: Taşpınar.M. Ankara: Elazığ Üniversite Kitabevi. 2002.
8. Çelikkanat, C. "Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu" Ankara, Anı Yayıncılık. 2000.
9. Demirhan,G. Açıkada,C. "Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştiren Bazı Yüksek Öğretim Kurumlarının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve Dersler Boyutuyla Karşılaştırılması" Spor Bilimler Dergisi. Sayı:8. Ankara.1997. 24-25
10. Doğu ve Arkadaşları."Spor Bilimlerine Giriş". Editör, N. Mirzeoğlu Ankara: Bağırgan Yayınevi,2003.
11. Eğitim-Bir-Sen " Öğretmen Sorunları Araştırması" Ankara:Uyum Ajans, 2004.
12. Eğitimde Uzmanlık Grubu, "Öğretmenlerin Eğitim Koşullarından Memnuniyet Düzeyi Araştırması". Bursa Memur Sen Yayınları. 1. Bursa. 2004.179.
13. Eren.E, "Yönetim ve Organizasyon". Beta Basım Dağıtım. 2. Baskı.İstanbul. 1993.
14. Eşme,İ., Temel,A., Turaşlı, N.K, "İstanbul İli Maltepe ve Kartal İlçeleri Öğretmen Profili Araştırması". Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şubat, 2003. http://maltepe.edu.tr/haberler/org-ars.doc.
15. Good, T .L.And Brophy, J. E.. "Looking in Classrooms". 8th Edition, Longman Inc.New York. 2000.
16. Gümüşeli,A.İ.(2004) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yöntemi Stilleri ve Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki" A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.2004, Sayı 1.(30-36). http// egitim.nigde.edu.tr/
17. Kaliteli Eğitim 19/03/2004 Niğde Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.31.03.2005.
18. Kalkavan, A. "KTÜ Beden Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenliği İle İlgili Görüş ve Önerileri" Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 2 Kitabı. 21-23, Aralık Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay: 2001.
19. Korkmaz ve ark. "Bursa'da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma". Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu II Kitabı. 21-23 Aralık Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay: 2001.
20. Korkut,H, Doğan,E. "Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının Eğitim Profilleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Geliş Kaynakları" S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:5 Sayı:7.

21. Laminack, L. L. and B. M.Long. “What makes a teacher effective” Inside from preservice teachers. Clearing House, 1985. 58,268.
22. Muratlı, S. “Türkiye’de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme”. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 2 Kitabı. 21-23 Aralık Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay: 2001.
23. Okçabol,R, “Öğretmen Yetiştirmede gerçekçi Olunmalı” Ankara: 1998. http://www.radical.com.tr/1998/09/22turkiye/01org.html
24. Pehlivan ,Z., Ünsal, S. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Adayları Tarafından Gözlem Sonuçlarının Analizi” Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 3 Kitabı. 23-24, Mayıs Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay. 2003.
25. Rahim, M. A. “Managing Conflict in Organizations”.(Second Edition) New York:Praeger. 1992.
26. Saban, A., “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.” Milli Eğitim Dergisi.145 (1): 25-27, 2000.
27. Semerci, N., Semerci, Ç. “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları” Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:1. Elazığ: Fırat Üniversitesi.2004:137-146.
28. Taylor, C. Gibbon, F.Morris, l. L. “How to design a program Evalaution” Sage Publications Baverly Hills, London. 1978.
29. Temel,C, Sunay, H. “Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarının İncelenmesi”. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu I Kitabı. 29-30 Haziran Bursa:Uludağ Üniversitesi Yay: 2001.
30. Tezcan, M. “Eğitim Sosyolojisi” Ankara: Bilim Yayınları, 1988.
31. Tjisvold, D.(1985). “ Implications of Controversary Research for Management” .Journal of Management,11,19-35.
32. Yetim, A. “Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Sosyal Görevleri”,. A.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu I. Spor Kongresi Bildirileri Kitabı, Erzurum: 1998.
33. Yılman ve Arkadaşları, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”. Ankara Öncü Basımevi, 2001.
34. Çağdaş Eğitim,“Öğretmenlik Mesleği ve Yetiştirilen İdealist Öğretmen Kuşakları” 2004. S. 2.
35. Okçabol,R., (1998), “Öğretmen Yetiştirmede gerçekçi Olunmalı” MEB ANKARA Aylık Haber Bülteni Ankara Sayı:3 Mart
36. Kanlı,U., Yağbasan,R., “2000 yılında Ankara’da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursunun etkinliği” Milli Eğitim, 153-154. 2002.
37. Koç, M.(1994) “KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimlerine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, S: 204-26-30
38. Açıkgöz, K,(2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
39. (Yılmaz,Hasan.Öğretmenlikte Meslekten Kopma, Mesleki Doyumsuzluk ve Sebepleri.Yayınlanmamış Araştırma.Konya:1995).
40. Korkmaz,N.H., Altuntaş, E.”U.Ü. Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü’ndeki Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri İle Bursa ve Çevresindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleğinin Statüsünü Algılamaları Arasındaki Fark” 1 Uluslar arası Spor Psikoojisi Sempozyumu Dergisi. Mersin.1997. S 174.
41. Açıkgöz, K,(2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
42. Pehlivan, Z,Ünsal, S, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Adayları Tarafından Gözlem Sonuçlarının Analizi. 3.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu.Bursa.
43. Pehlivan, Z.”Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştiren Çağdaş Bir Programın Genel Özellikleri” ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Sempozyumu 1. Bursa 1999
44. Kuzgun,Yıldız. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Adayları İçin Üniversiteler Yüksek Öğretim Programları ve Meslekler Rehberi. Ö.S.Y.M.AGB Yayın No: 0019.Ankara: 1989.S.3
45. Kaptan,Saim.” Öğretmen Yetiştirme ve Üniversite” Çağdaş Eğitim Dergisi.Sayı 65.Mart,1982.
46. SİLAH, M,. Çalışma Psikolojisi. Selim Kitabevi, Ankara,2001).
47. YÜKSEL,Ö.”İnsan Kaynakları Yönetimi”. Gazi Yayınevi, Ankara,1998.
48. EREN,E, Örgütsel davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul,1998.
49. KIRANBAĞLI,M,: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin El kitabı.Optimal Eğitim Yayınları, İstanbul,1995.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İŞ DOYUMU VE İŞ STRESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

***Mustafa Sarıtaş**

***Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

BÖLÜM I

KURAMSAL ÇERÇEVE

İş Doyumu Kavramı ve Önemi

İş doyumu, İşgörenin işini değerlendirmesi sonucunda duyduğu memnuniyet ya da ulaştığı olumlu duygusal durumu ifade eder. İşgörenin işinden sağladığı doyumun derecesi, duyduğu hazzın ya da ulaştığı bu olumlu duygusal durumun derecesidir. İşgörenin işini veya işle ilgili yaşantısını memnuniyet verici yada olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesi iş doyumunun en önemli göstergesidir. Memnuniyet doyumu, memnuniyetsizlik doyumsuzluğu ifade eder. İş doyumu işgörenin işi konusundaki beklentilerinin gerçekleşme miktarına ilişkin algısıdır. İş doyumu işin özellikleri ile işgörenin istek ve özellikleri birbirine uygun düştüğü zaman gerçekleşir (Dawis,1984:96). İş doyumu işgörenin işine yönelik genel tutumunu yansıtan faktörlerin başında gelir. İş doyumu işgörenin örgütsel davranışını doğrudan etkilemesi nedeniyle üzerinde daha fazla çalışma yapmayı gerektiren bir konudur.
Yüksek öğretim kurumlarda çağdaş toplumun beklenti ve gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi akademik personelin iş doyumunun sağlanması ile yakından ilgilidir. Hizmet kalitesinin yükseltilmesi, daha etkili ve verimli eğitim ortamlarının oluşturulması iş doyumsuzluğunun bireysel ve örgütsel nedenlerinin daha iyi anlaşılması ve gerekli önlemlerin alınmasına bağlıdır (Işıkhan, 1996: 118).

İş Doyumsuzluğunun Sonuçları

İş doyumu kuşkusuz bütün meslekler için önemlidir ancak eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en işlevsel rolü oynayan öğretim elemanları açısından daha çok önem ve gereklilik arz etmektedir. Stres iş doyumsuzluğunu körükleyerek öğretim elemanlarının mesleki kararlarını ve meslekte kalma niyetlerini etkilemektedir (Arikewuyo, 2004: 197). Şiddetli ve uzun süreli stres çalışanların ruh sağlığını bozmaktadır (Ersever,1995:85).
Eğitim kurumlarında iş doyumsuzluğu sadece bireysel anlamda olumsuz sonuçlar yaratmakla sınırlı kalmamaktadır. Örgütsel açıdan değerlendirildiğinde iş doyumsuzluğu; işe devamsızlığın artması, örgüte yabancılaşma, örgütsel amaçları görmezden gelme, işgücü devrinin artırması, bireysel uyumsuzluk, aile içi geçimsizliklere yol açmanın (Arikewuyo,2004:199) yanında, işe gitmede isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliği sağlayamama, işte hata yapma oranın artması, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme, verim düşüklüğü, iş hastalıklarının artması, sinirlilik,hayal kırıklığı, (Schafer, W., 1987:310) gibi sonuçlar yaratabilmektedir. İş doyumsuzluğu sonunda aşırı kaygı, korku, gerilim gibi durumlar ortaya çıkmaktadır.

İş doyumsuzluğu strese, stres ise olumsuz duygu, düşünce ve tutumlara yol açmaktadır. Özetle iş stresi sonucunda örgütsel etkililik ve verimlilik azalmaktadır. İş stresi yalnız onu yaşayan işgöreni değil aynı zamanda işgörenin yakın çevresinde yer alan diğer çalışanları da etkilemekte ve örgüte zarar vermektedir. Stresin azaltılması hem işgörenin örgüte katkısını, hem de onun iş doyumunu arttırır (Balcı, 2000:6). Çalışanların iş ve aile hayatını, kişisel sağlığını olumsuz etkileyen iş stresi bir tür bulaşıcı hastalığa benzetilmekte ve üstesinden gelinmediği takdirde işgörenin çevresindekileri de olumsuz etkileyeceği ifade edilmektedir.

İş Doyumunun ilişkili Olduğu Değişkenler.

İş doyumunun ilişkili olduğu değişkenlerden bazıları şöyle sıralanmaktadır; işgücü devri ve devamsızlık, yaş, işin özellikleri, beceri ve yeteneklerini kullanma düzeyi (Güney ve Diğerleri, 1996: 56), başarma hissi, yönetim ve meslektaşlarla ilişkiler, istihdam güvenliği, daha çok sorumluluk, farkına varılma, yüksek ücret, terfide fırsat, rol açıklığı, kararlara katılma, serbestlik, iyi koordine edilmiş iş, (Lam, 1996: 41; Adler ve Diğerleri, 1985: 270), işgörenlerin psiko-sosyal ve ekonomik durumları, eğitim düzeyleri, kültürel zenginlikleri ve zeka düzeyleri, algılanan iş stresi (Norbeck, 1985:253). Balcı (1985) eğitim yöneticilerinin iş doyumu etkenlerini; iş ve niteliği, teftiş sistemi, ücret, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, çalışma koşulları ve örgütsel ortam biçiminde sıralamaktadır. Bu araştırmada öğretim elemanlarının iş doyumunu etkileyen faktörlerden aşağıda kısaca özetlenen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin statüsü ele alınmıştır.

Cinsiyet bir iş doyumu etkeni olarak kabul edilmesine karşın cinslerden hangisinin daha çok doyum sağladığı konusunda tutarlı sonuçlar bulunmamaktadır (Balcı, 1987:10). Bir değerlendirmeye göre (Hulin ve Smith, 1967:396-402) iş doyumu yada doyumsuzluğu bakımından kadın ve erkek arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunduğu, kadınların daha az iş doyumu sağladığı ifade edilmektedir. Öğretim elemanlarının iş stresi ile iş doyumu ilişkisinin ele alındığı bir araştırmada (Happ ve Yoder:1991) kadın öğretim elemanlarının erkek meslektaşlarına göre daha yüksek iş doyumu ve iş stresi yaşadıkları bulunmuştur(Aktaran: Balcı, 2000: 40). Aynı araştırmada A tipi öğretim elemanlarının B tipi öğretim elemanlarından daha çok stres yaşadıkları saptanmıştır.

Yaş ve iş doyumu arasında genellikle olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmalar (Lee-Wilbur, 1985:782) yaşın ilerlemesiyle birlikte iş doyumun arttığını, genç işgörenlerin yaşlılara oranla daha düşük iş doyumu sağladıkları, yaş ilerledikçe ödüllerin de arttığını, bunun da gençlere göre yaşlılarda daha fazla iş doyumu yarattığını ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının deneyim, birikim ve iş ortamına uyum sağlama düzeyleri arttıkça işten daha fazla doyum sağlamaktadır. Bir başka araştırmada (Davis, 1985;100) çalışanların yaşının artması ile birlikte iş doyumunun yükseldiği saptanmıştır. Yaşın ilerlemesine paralel olarak iş doyumunun artması birçok ülkede paylaşılan bir sonuç olarak ifade edilmektedir(Dawis,1984:100).

Mesleğin statüsü iş doyumunu etkilemektedir.Yüksek düzeyli iş ile iş doyumu arasında genellikle olumlu doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Profesyonel mesleklerde çalışanlar arasında mevcut mesleğini yeniden seçeceklerini söyleyenlerin oranı yüzde 81 ile 90 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 60.2'si yeniden seçme sansı olsa bu mesleği tekrar seçeceğini ifade etmişlerdir Ataklı (1999:10). Mesleğin önemli görülme düzeyi arttıkça işgörenin işinden sağladığı doyum düzeyi de artmaktadır. İşleri diğer mesleklere göre daha prestijli sayılanlar işlerinden daha fazla doyum sağlamaktadır.

İnsanın doğasına ilişkin özgerçekleştirmeci yaklaşımına göre aslında her birey işinde yetkinleşmek, kendini aşmak, daha iyi sonuçlar almak ve daha çok çalışmak ister. Başka bir ifadeyle insanın özünde işinde doyum sağlama isteği bulunmaktadır. İş doyumu işgöreni işi ve

örgütüyle bütünleşmeye sevkeder. Ancak çeşitli etkenler iş doyumunu zayıflatıp, azaltmakta hatta bütünüyle ortadan kaldırabilmektedir. Bu etkenlerden birisi de strestir.

Stres

Stres, bireyin kendisini rahatsız eden nesne ve durumlara karşı verdiği tepki olarak tanımlanabilir. Stresi meydana getiren olaylar, durumlar "stres vericiler" (stressor), bu olaylara insanın fizyolojik ve psikolojik düzeyde verdiği tepkilere "stres" (stress) denilmektedir.

Birey yaşam sürecinde çevresiyle sürekli bir etkileşim içindedir. Diğer bir ifadeyle stres yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Bireyin fizyo-psikolojik dengesini etkileyen, yaşamını tehdit eden her etken bir stres kaynağıdır. Stres bireyin bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal yapılarını zorlayan ve bozan bir durumudur.

İnsanlarla sürekli etkileşime girmeyi gerektiren meslek grupları, diğer alanlarda çalışanlara göre iş stresi bakımından daha fazla risk altındadır Balcı,2000:37). Üniversite öğretim elamanları da söz konusu meslek grupları içerisinde yer almaktadır. Öğretim üyeleri topluma karşı önemli sorumluluk altındadır. Öğretim üyelerinden bilgi toplumunun beklentilerine yanıt verebilecek donanıma sahip çok yönlü, çok boyutlu bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Ancak buna karşın en azında kamuda görev yapan öğretim elamanları yetersiz ortam ve koşullarda öğretim yapmaya çalışmakta, işleriyle ilgili olarak kendilerini geliştirememekte, özgerçekleştirmeye yardımcı olabilecek olanaklardan yoksun biçimde görevlerini sürdürmektedir. Bu nedenle birçok öğretim üyesi mesleği, öğrencileri ve kendileri hakkında olumsuz tutumlar sergilemeye başlamaktadır Akçamete ve Diğerleri,2001:2). İşe olumsuzluk katan nedenlerin artmasıyla birlikte öğretim elemanlarının iş doyumları giderek azalmaktadır. Öğretim elemanlarından tükenmeye ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerden birisi de strestir. İşgörenlerin iş ortamında yaşadıkları stres; örgütsel stres, iş stresi veya mesleki stres olarak tanımlanmaktadır. İş stresi evrensel ve şiddetli bir stres türüdür (Pehlivan,2000.22).

Stres öğretmenlik mesleğinin yaygın bir özelliğidir. Öğretmenlik yalnız Türkiye'de de değil dünyanın birçok ülkesinde stres içeren bir meslek olarak görülmektedir.Öğretme etkinliği genellikle stres dolu bir iş olarak görülmüştür (Dunham,1980; Greenglass,1993). Eğitim ortamları strese her zaman elverişlidir. Öğretme ortamları dünyada iş alanları içerisinde en fazla stresör barındıran alan olarak kabul edilmektedir. Öğretim elemanları yalnız eğitimci olarak değil aynı zamanda ülkenin bir vatandaşı, anne-baba, evli çiftlerden birisi, ailenin bir bireyi vb. olarak da yaşamları içerisinde çok boyutlu stres yaratan deneyimler yaşamaktadırlar. Arikewuyo, 2004:196). Eğitim işiyle ilgilenenlerin çalışma saatlerinin yarısında fazla bir sürede stres hissettikleri belirtmektedir(Jacobsson ve Diğerleri,2001;37). Bazı ülkelerde çok stres içeren bir meslek olarak algılanmasından dolayı öğretmenlik mesleğine girenlerden azalmalar olduğu ifade edilmektedir (Arikewuyo, 2004:199). Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik, sağlığı tehlikeye sokan ve günlük yaşamsal sorunlarla baş etmeyi güçleştiren, yüksek riskli meslekler listesinde yer almaktadır. Stres öğretmenler arasında önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Öğretim Üyelerinde İş Stresine Yol Açan Faktörler

İş stresine yol açan faktörlerin bir kısmı işin kendisi, bir kısmı iş ortamı ve koşulları bir kısmı ise bireyin nitelik ve özelliklerden kaynaklanmaktadır. Eğitim kurumlarında stres yaratan faktörlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

Öğretim için kaynak yetersizliği, yetersiz ödüllendirme veya ödüllendirmelerin gecikmesi, öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmesi, kalabalık sınıflar, toplum tarafından

yetersiz tanınma, okulda iş yükü fazlalığı, öğretim materyallerinin yokluğu, öğrencilerin düşük akademik başarıları, uzun çalışma saatleri, uygun olmayan okul binaları (Arikewuyo, 2004:197), eğitim teknolojinin yetersizliği, sıkı ve yakından denetim, bürokratik işlerin miktarı, görevlerin çeşitliliği, görev alanına girmeyen işler yapma, sınıfta disiplin problemleri, (Mearns, Cain,2003:71), heterojen sınıflarda ders verme, motivasyon eksikliği, sürekli sorun yaratıcı davranışlar, gürültülü sınıflar, öğretmenin derste harcadığı performansı sonucunda öğrencilerde beklenen dönütleri alamaması (Jacobsson ve Diğerleri,2001;40), çalışma koşularına ilişkin olumsuzluklar, öğrenciler tarafından saldırıya uğrama, yorgunluk belirtileri, öğretmenden beklentilerin artması (Aktaran: Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu,2001:6), öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmaları ve onların eğitim gereksinmelerini karşılamaya çalışmaları, mesleki yeterlik kaygısı, psikolojik tükenmişlik Esteve(1990), öğretmenlerin gerek öğrencilerden, gerek anne babalardan ve gerekse yakın yöneticilerinden takdir görmemeleri (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu,2001:8), zaman baskısı yada zaman azlığı, öğretim yükü, maaş, yetişme, mesleki saygınlığın düşüklüğü, eğitim örgütünde değişme, parasal kesintiler vb birçok ülkede öğretmenler tarafından stres yol açan önemli mesleki stres faktörleri olarak kabul edilmektedir.

İş Stresinin ilişkili Olduğu Değişkenler

İş stresi kuşkusuz birçok değişkenle ilişkilidir. Bu araştırmada öğretim elemanlarının stresini etkileyen faktörlerden aşağıda kısaca özetlenen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin statüsü ele alınmıştır. Stres yaratıcı bir faktör olarak görülen öğretmenin yaşı konusunda görüş birliği sağlanmamıştır. Bazı araştırmalar öğretmenin yaşı ve psikolojik stres arasında her hangi bir ilişki gözlenmediğini belirtirken bazıları bunun tersini ifade etmektedir. Padrabissi ve Rolland,1993: 533) daha yaşlı öğretmenler arasında tükenmişlik ile yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet ile karar sürecine katılma, iş stresi, işe sarılma ve toplam iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amasıyla yapılan bir araştırmada (Hollan ve Gemmill:1976); kadın öğretim elemanlarının karar sürecine daha az katıldıkları, daha az işe sarıldıkları, daha çok toplam iş doyumu yaşadıkları ve daha çok stres yaşadıkları bulunmuştur. Bir başka çalışmada cinsiyetin eğitim yöneticilerinin iş stresini etkileyen önemli bir faktör olduğu, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla stres yaşadıkları (Balcı,2000: 49) saptanmıştır.

Genellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha çok iş stresi yaşadıkları kabul edilir.Yapılan bir araştırmada (Moriarty ve Diğerleri;2001:33-46) göreve yeni başlayan öğretmenler kadar deneyimli öğretmenlerin de okulda ve sınıfta stres yaşadıklarını göstermektedir. Bir başka araştırmada (Arikewuyo,2004:196) ‘’öğretmenliği ne kadar stresli buluyorsunuz’’ sorusuna öğretmenlerin % 67’si oldukça, %32 ‘si az ve %2’ si hiç yanıtını vermiştir.

Aynı örgüt ortamında aynı işi yapan işgörenler belli bir işin yarattığı stresten farklı düzeyde etkilenebilmektedir. Başarı güdüsü yüksek olan bir öğretmen mesleğinde karşılaştığı bazı sorunları kendini geliştirme ve bir motivasyon kaynağı olarak algılarken bir başkası aynı durumu başa çıkılmaz bir sorun olarak algılayıp strese girebilmektedir. Bu bağlamda stres duymada bireysel farklılıkların önemli bir etken olduğu söylenebilir.Bu konu ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada öğretilen konu, öğretim ortamı, öğrenci yada sınıf düzeyinin öğretim üyelerinde farklı düzeyde strese yol açtığı saptanmıştır (Balcı,2000:48).

BÖLÜM II
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretim Elemanlarının İş Doyumu ve İş Stresi İle İlgili Bazı Araştırmalar

Öğretim elemanlarının iş stresini doğrudan konu edinen araştırma sayısı şimdilik yeterli değil. Öğretim elemanlarının iş stresinin nedenlerini, onlar üzerinde bıraktığı olumsuzlukları tanıyabilmek ve iş stresiyle baş etme konusunda sağlıklı stratejiler geliştirebilmek için iş stresiyle ilgili olarak yapılmış araştırmalara bakmak gerekir. Bu amaçla bu araştırmada doğrudan öğretim elemanlarının iş stresi konusunda yapılmış bazı araştırmaların sonuçları aşağıda verilmektedir.

Stresin öğretim elemanlarının onların mesleki yaşantısını, performansını, verimliliğini, iş doyumunu, hatta sağlıklarını daha fazla olumsuz etkilediğine ilişkin kanıtlar giderek artmaktadır. Bir üniversitedeki tüm öğretim elemanlarının stres kaynaklarını saptamak amacıyla yapılmış bir araştırmada (Gmelch ve Wilke :1988); alandaki gelişmeleri izleyecek zaman bulamama, aşırı iş yükü yüzünden normal günün yetmemesi, yetersiz maaş ortak stres yaratıcı faktörler, araştırma için gerekli finans desteği alamama, alandaki gelişmeleri izleyecek yeterli zaman bulamama, mesai saatlerinde bitirilemeyecek kadar aşırı iş yükü, yayın hazırlama vb konular ise farklı düzeylerde stres yaratan faktörler olarak ifade edilmiştir(Aktaran: Balcı, 2000: 38).

İki farklı kültürde çalışan öğretim elemanlarının stres yaratıcı faktörlerini karşılaştırmak üzere yapılan bir araştırmada (Pelberg ve Keinan:1988) Amerika'lı öğretim elemanlarının ilk ona giren üç stres kaynağı; gelişmeleri izleyecek zaman bulamama, telefon konuşmaları ve çok zaman alıcı toplantılar, buna karşın İsrail'li öğretim elemanlarının ilk ona giren ilk üç sıradaki stres yaratıcı faktörleri ise; bürodan uzaklaştıran görevler verilmesi, uygun olmayan fiziksel ortamlar (büro,laboratuvar vb.), mesleki konferans ve toplantılarda konuşma yapmak biçiminde sıralanmaktadır (Aktaran: Balcı,2000: 39).

Gerek öğrencilerin, gerekse toplumun öğretim elemanlarından aşırı beklentiler içinde olmaları onlar için ciddi bir stres nedeni olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğretim elemanlarından zaman ve enerjilerinin büyük bir kısmını kendilerinin sıkılma, yabancılaşma, bozulma ve ilgisizlik problemlerine ayırma beklentileri, diğer taraftan toplumun öğretim elemanlarından öğrencileri iş gücüne katmalarını istemelerinin öğretim elemanlarından aşırı strese yol açtığı saptanmıştır. Bu durum sonuçta öğretim elemanlarından mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır. (Balcı,2000: 41-42).

Oshagbemi (1997) tarafından öğretim elemanlarının iş doyum profillerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların birisinde, gruplar arasında ayrıt edici bir özellik bulunmadığı, ancak akademik personelin statüsü ve yaşı ile iş doyumu arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise statü ve yaşın üniversite öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri üzerinde doğrudan, olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş düzeyinin artması genellikle iş doyumuyla sonuçlanmaktadır. Akademik personelin iş doyumunun ele alındığı bir araştırmada elde edilen sonuçlar (Oran:1989) akademik personelin iş düzeyinin yükselmesiyle birlikte doyumun artacağı ve içsel faktörlerden dışsal faktörlere göre daha fazla doyum elde edecekleri varsayımlarını doğrulamıştır.

Problem Cümlesi

Bilimsel düşüncenin ve evrensel değerlerin gelişimi bakımından üniversite öğretim elemanlarının gelişimi ve etkililiği önemlidir. Öğretim elemanlarının iş doyumu yada doyumsuzluğu yaptıkları işin onların temel gereksinimlerini karşılama düzeyi ile ilgilidir. Gereksinimlerin karşılanmaması hem öğretim elemanlarının bireysel anlamda kendilerini geliştirememelerine hem de örgüsel anlamda etkilik ve verimliliğin düşmesine yol açacaktır. Üniversitelerin beklenen düzeyde etkili ve verimli olamamaları, öğretim elemanlarının gelişimden yoksun kalmaları ülkenin önündeki en büyük sorunlardan birisidir. Bu anlamda öğretim elemanlarının mesleki düzeyde iş doyumu sağlamalarının önemi daha fazla artmaktadır. Gelişimi engelleyici faktörlerin azaltılması yada tümüyle ortadan kaldırılması beklenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını yavaşlatabilir. Doyuma ulaşan öğretim elemanı daha mutlu, yaratıcı, üretken, verimli, problem çözebilen, algılama yetenekleri yüksek, olumlu duygu ve davranışlara sahip özetle hem kendisine, hem kurumuna hem de öğretmenlik mesleğine hazırladığı öğretmen adaylarına daha yararlı olacaktır.

İş doyumsuzluğu öğretim elemanlarında iş stresine yol açmaktadır(Çetinkanat:2000:48). İş stresi öğretim elemanlarında karmaşık duygulara yol açabilmektedir. İş stresi içinde bulunan öğretim elemanları; öğretme işini sorgulamakta, öğrenci ve iş arkadaşları ile etkileşimlerde kendilerini giderek daha az etkili görmekte, suçluluk hissetmekte, hem birey hem de bir işgören olarak kendilerini yetersiz görme eğilimleri belirmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının kişisel ilişkilerini etkilemekte ve çöküntü ile sonuçlanmaktadır. (Akçamete ve Diğerleri,2001:4). Stres nedeniyle duygusal karmaşa yaşayan öğretim elemanları giderek daha fazla stres sarmalına girmekte ve daha çok stres yaşamaktadır(Arikewuyo, 2004:198). Stres sadece stres altındaki bireye kendini stresli hissetmekle kalmamakta stresli işgörenler örgüt ortamını da stresli algılamaktadır (Ataklı, 1999:12).

Yukarıda ifade edilen nedenler çerçevesinde öğretim elemanlarının işinde elde ettikleri iş doyumu düzeyi ve aynı zamanda hissettikleri iş stresi düzeyinin bilinmesi hem öğretim elemanlarının kendi sağlıkları ve gelişmeleri açısından hem de çalıştıkları kurum açısından önemli görülmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin belirlenmesi üzerinde araştırma yapmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada,Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitim ve Spor Bölümü'nde görevli öğretim elemanlarının sınıf ortamında elde ettikleri iş doyumu düzeyleri ile bu süreçte yaşadıkları stres düzeylerinin saptanarak,aralarındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1-Cinsiyet bakımından Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri nelerdir?.

2-Cinsiyete göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Yaş bakımından Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri nelerdir?.

4-Yaş gruplarına göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5-Mesleki kıdem bakımından Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri nelerdir?.

6- Mesleki kıdeme göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7-Görevleri bakımından Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri nelerdir?.

8-Görevlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9- Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri nelerdir?.

10-Beden Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının iş duyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırmada ortaya konan görüşler Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünü öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır. Öğretim elemanlarının işinden duydukları memnuniyet ve iş stresine ilişkin olarak elde edilen bulgular yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev statüsü faktörleri ile sınırlıdır. Elde edilen bulular mevcut durumu tanımlar. Sonuçlar zaman içerisinde değişebilir.

Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilecek bulguların şu konularda yararlar sağlaması beklenebilir.

Öğretim elemanlarının iş doyumu il iş stresi ilişkisi konusunda yapılmış araştırma sayısı henüz beklenen düzeyde değildir. Bu çalışmanın alandaki boşluğun doldurulmasına bir ölçüde katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretim elemanları açısından stres yaratıcı faktörler belirlenerek, stresi önleyici yada hafifletici önlemler alınarak olabildiğince daha az stres yaşamaları sağlanabilir. Aynı zamanda stresle doğru mücadele etmenin yöntemlerini kazanarak daha bilinçli davranmayı öğretebilirler.Öğretim elemanlarının işinde doyum sağlayıcı ortamlar zenginleştirilerek hem öğretim elemanlarının hem de çalıştıkları kurumların etkili ve verimli olması sağlanabilir. Elde edilecek bulguların konu ile ilgili olarak yapılabilecek çalışmalara veri sağlaması ve konu ile ilgilenenleri daha kapsamlı araştırmalar yapmaya isteklendirmesi bir başka beklentidir.

Tanımlar

Üniversite Öğretim Elemanı: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde 2547 Sayılı Yasa ile görevlendirilmiş araştırma görevlisinden profesöre kadar her düzeydeki bilim adamı

İş Doyumu: Öğretim elemanlarının işini değerlendirmesi sonucunda duyduğu memnuniyet, haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum.

İş Doyumu Kaynakları: Öğretim elemanlarını işini daha istekle yapmaya yönlendiren,işinden memnuniyet yada haz duymasını sağlayan durum,koşul veya etmenler.

İş Stresi: Öğretim elemanlarının iş ortamında kendisini rahatsız eden nesne ve durumlara karşı verdiği tepki olarak tanımlanabilir.

İş Stresi Kaynakları: Öğretim elemanlarının işini işinde stres yaşamalarına yol açan iş yada iş rtamındaki durum, koşul yada etmenler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma mevcut durumu ortaya koyan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Taramada anlık durum saptaması tekniği (anketin deneklerin eline ulaştığı andaki iş doyumu ve iş stresi hakkındaki görüşleri) kullanılmıştır.Araştırmada öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, kıdem ve görevleri çerçevesinde hissettikleri iş doyumu ve iş stresi düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanı evrenini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Öğretim elemanları oluşturmaktadır. Anketin uygulandığı 2003-2004 eğitim-öğretim yılında bu bölümde görev yapan toplam öğretim elemanı sayısı 26 kişidir. Gruptaki tüm öğretim elemanlarına ulaşabilme kolaylığı düşünülerek evrende yer alan tüm öğretim elemanları aynı zamanda örneklem grup olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacının geliştirdiği ‘’Sınıf Ortamına Dayalı İş Doyumu Ve İş Stresi Anketi’’ kullanılmıştır.Veri toplama aracı geliştirme sürecinde C. Kyriacou ve J.Sutcliffe tarafından geliştirilen anketin soru yapısı dikkate alınmıştır. Veri toplama aracında toplan 20 davranış yer almaktadır. Bu çalışmada sınıf ortamında öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi düzeylerini etkileyen değişkenlerin temelde aynı kaynağa dayandığı varsayımından hareketle, iş stresi düzeyi ölçeğinin davranış köklerine iş doyumu düzeyini de içerecek ifadeler eklenerek ölçek iki boyutlu duruma getirilmiştir. Veri toplama aracında 5’li Likert Ölçeği Kullanılmıştır.

Veri Toplama aracı iki bölümde oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretim elemanlarının bazı kişisel özellikleri,ikinci bölümünde ise iş doyumu ve iş stresi yaratan davranış örnekleri yer almaktadır.Veri toplama aracı bölümde 26 öğretim elemanına uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi Ve Yorumu

Anket yardımıyla elde edilen veriler Statistica programdan yararlanılarak analiz edilmiştir.Verilerin çözümlenmesinde frekans,yüzde,aritmetik ortalama,standart sapma, t testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresine ilişkin görüşleri arasındaki fark .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Sayıltılar

Bu araştırmada şu sayıltılar dikkate alınmıştır.

1- Araştırmaya katılan öğretim elemanları soruları içtenlikle yanıtlayacaklardır.
2- Öğretim elemanlarının yanıtları mevcut durumu yansıtmaktadır.
3- Elde edilen sonuçlar çalışma grubunun görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde anket uygulaması sonucu elde edilen sayısal bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar verilmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının bazı sosyo-demografik özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 : Öğretim Elemanlarının Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo - Demografik Özellikler		SAYISAL VERİLER	
		Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	13	50
	kadın	13	50
Görev	Öğrt. Gör-Okutman	9	34.7
	Öğretim Üyesi	17	65.3
Yaş	25-35	4	15.3
	36-45	10	38.4
	46-55	12	46.2
Mesleki Kıdem (yıl)	1-10	7	26.9
	11-20	9	34.6
	21-30	10	38.4

Beden Eğitimi ve Spor (bundan sonraki anlatımlarda BES olarak ifade edilecektir) bölümü öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları birbirine eşit sayıda gerçekleşmiştir. Bu sonuç, BES öğretim elemanlarına ilişkin toplam sayısal bulguların cinsiyet açısından yorumunu kolaylaştıran bir durum olarak değerlendirebilir. BES bölümündeki öğretim elemanlarının % 65.3'ünü, öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının toplam % 84.6'sı 35 yaş ve üzerinde, yaklaşık % 46'sı 45 yaş grubu üzerinde yer almaktadır. Genç kuşak sayılabilecek öğretim elemanı oranı yaklaşık % 15'tir.
Öğretim elemanlarının mesleki kıdem sıralaması 10'ar yıllık dilimler halinde verilmiştir.Mesleki kıdem artıkça öğretim elemanlarının sayı ve oranları da artmaktadır. 21-30 yıl mesleki kıdemi bulunanlar en geniş grubu oluşturmaktadır. 11-20 yıl mesleki kıdemi

bulunanların oranı % 34.6'dır. Öğretim elemanlarının % 73'ü 11 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 2'deki veriler cinsiyetle iş doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir. Cinsiyet ile iş doyumu ilişkisi konusunda grupların aritmetik ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Cinsiyet ile iş doyumu ilişkisi konusunda grupların görüş birliği düzeyleri de (SS) birbirine çok yakındır.Veriler bir bütün olarak göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet bakımından BES bölümü öğretim elemanlarının tümü işinden doyum sağladıkları söylenebilir. Ancak bu sonuçlara bakarak gruplardan birinin diğerine göre daha fazla doyum veya doyumsuzluk algıladığını söylemek olanaklı değildir. Elde edilen bulgular bazı araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim cinsiyet bir iş doyumu etkeni olarak kabul edilmesine karşın cinslerden hangisinin daha çok iş doyumu sağladığı konusunda tutarlı sonuçlar bulunmadığı ifade edilmektedir. (Balcı, 1987:10).

Tablo 2 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Cinsiyet ve İş Doyumuna ilişkin Görüşleri

Sayısal / **Veriler** CİNSİYET	N	$\overline{X}$	SS	SD	t değeri
Erkek	13	61.66	5.14	24	.15 Anlamlı değil
Kadın	13	62.00	5.39		

P>.05

Yaş-iş doyumu ilişkisi konusunda iki yaş grubunun (25-35) ve (36-45) aritmetik ortalamaları birbirine yakın çıkmasına karşın 46-55 yaş grubunun X'sı (64.00) farklı çıkmıştır (Tablo:3). Diğer taraftan grupların yaş-iş doyumuna ilişkin görüş birliği düzeylerinde bakımından (25-35) ve (46-55) yaş gruplarının görüş birliği düzeyi birbirine daha yakındır. Ancak 36- 45 yaş grubundaki öğretim elemanlarının görüş birliği düzeyi daha yüksektir(SS:4.20). Bu durum şöyle açıklanabilir. 25-35 yaş dönemi çalışanların işe uyum sağlamaya çalıştıkları dönem; 46-55 dönemi ise çalışanlar için mesleki doygunluk dönemi olarak kabul edilebilir. 36-45 yaş dönemi ise çalışanların işinde en fazla doyum sağladığı dönem olarak kabul edilebilir. Bu dönem meslekte kendini gerçekleştirmenin zirveye yaklaştığı dönemdir. Elde edilen sonuçlar konu ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları ile büyük benzerlik göstermektedir (Lee-Wilbur, 1985:782).

Tablo 3 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Yaş ve İş Doyumuna ilişkin Görüşleri

Sayısal / **Veriler** YAŞ (YIL)	N	$\overline{X}$	SS
25-35	4	61.33	5.39
36-45	10	61.50	4.20
46-55	12	64.00	5.29

Yaş-iş doyumu ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları BES bölümü öğretim elemanlarının yaş-iş doyumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur (Tablo:4).

Tablo 4 : B.E.S.Bölümü Öğretim Elemanlarının Yaş ve İş Doyumuna İlişkin Varyans Analizi Tablosu

İstatistiki veriler / Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri
Gruplararası	23.61	2	11.80	
Grupiçi	631.00	23	27.43	.43
Toplam	654.61	25		Anlamlı değil

P>.05

Tablo 5'teki verilere göre, mesleki kıdemleri 1-9 yıl arasında olan grubun aritmetik ortalaması mesleki kıdemi 10-19 yıl arasında olan grubun aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuç, bir mesleğe yeni girmenin bireylerde yarattığı memnuniyetin yansıması olarak ifade edilebilir. İşe güdeleme konusunda yapılan araştırmalarda işin kendisinin başlı başına bir motivatör kaynağı olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdemi 20 yıldan fazla grubun aritmetik ortalaması diğer iki grubun mesleki kıdemlerine ilişkin aritmetik ortalamadan daha yüksektir.Bu sonuçtan hareketle, meslekte olgunlaşma ve uzmanlaşmanın artmasına paralel olarak, işten duyulan memnuniyet düzeyinin de giderek arttığı söylenebilir. Üniversite öğretim elemanları açısından 20-29 yıldan fazla bir mesleki kıdem aynı zamanda mesleki kariyerin üst dilimini oluşturmaktadır. Bu düzeyde öğretim elemanları, fiziksel çaba ve güç gerektiren etkinliklerden çok mesleki birikimlerini tanıtmaya ve aktarmaya yönelik iş duyumu sağlayıcı etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmektedir. Bu sonuç öğretim elemanına sosyal çevresini ve etki alanını genişletme, düşünsel birikimlerini daha fazla ifade etme, daha fazla tanınma ve daha fazla prestij sağlama gibi birçok avantaj sağlayabilmektedir. Yapılan bir çalışmanın sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Tecrübeli öğretmenler destekleyici okul çevresinden % 43, işin kendisinden % 58 ve kaynak ve okul düzenlemelerinden % 11 düzeyinde, göreve yeni başlayan öğretmenler ise destekleyici okul çevresinden %35, işin kendisinden % 61 ve kaynak ve okul düzenlemelerinden % 4 düzeyinde doyum sağladıklarını belirtmişlerdir(Moriarty ve Diğerleri;2001:33-46).

Tablo 5 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem ve İş Doyumuna ilişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler KIDEM(Yıl)	N	$\overline{X}$	SS
1-9	7	63.71	4.68
10-19	9	59.53	5.01
20-29	10	64.33	4.27

BES bölümü öğretim elemanlarının mesleki kıdem - iş doyumu ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları mesleki kıdem - iş doyumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur (Tablo:6).

Tablo 6 : B.E.S.Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem ve İş Doyumuna ilişkin Varyans Analizi Tablosu

İstatistiki veriler / Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri
Gruplararası	130.62	2	65.31	
Grupiçi	533.99	23	23.21	2.86
Toplam	664.61	25		Anlamlı değil

P>.05

Tablo 7'deki veriler farklı statülerde (Öğretim görevlisi,okutman- öğretim elemanı)görev yapan öğretim elemanlarının işten sağladıkları doyumu ifade etmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları birbirine yakın düzeyde çıkmasına karşın, görüşbirliği düzeyleri (SS) birbirinden farklıdır. Öğretim üyelerinin görev – işdoyumu konusundaki görüşbirliği düzeyi (4.00) birbirine daha yakındır. Bu sonuç öğretim üyelerinin işten doyum sağlama konusunda birbirine yakın düşündüklerini ifade etmektedir denilebilir. Ancak bölüm öğretim elemanlarının görev-işdoyumu görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.Veriler, aynı bölümde farklı statülerde iş yapmanın iş doyumunu fazla etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç farklı düzeyde de olsa üniversitede öğretim elamanı olarak çalışmanın öğretim elemanları tarafından önemli bir iş olarak algılandığını göstermektedir. BES Bölümü öğretim elemanları farklı statatülerde de olsalar aynı örgüt ortamını paylaşmaları, birçok konuda benzer ve ortak görev ve rollerde bulunmaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Tablo 7 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Görev ve İş Doyumuna ilişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler	N	$\overline{X}$	SS	SD	t değeri

GÖREV					
Öğretim Görevlisi- Okutman	16	62.06	5.81	24	.36 anlamlı değil
Öğretim Üyesi	10	61.30	4.00		

P>.05

Bu alanda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin profesyonel mesleklerde çalışanlar arasında yapılan bir araştırmada seçme sansı verildiğinde mevcut mesleğini tekrar seçebileceklerini ifade edenlerin oranı oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada bu oran % % 60.2 olarak bulunmuştur (Ataklı (1999:10). Mesleğin önemli görülme düzeyi ondan sağlanan iş doyumunu artırmaktadır

Diğer taraftan Oshagbami (1997), (1999) tarafından öğretim elemanlarının statüsü ile iş doyumu arasındaki ilişkinin araştırıldığı iki çalışmada statünün üniversite öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri üzerinde doğrudan, olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet-iş stresi ilişkisi konusunda kadın öğretim elemanlarının X'sı, erkek öğretim elemanlarının aynı konudaki X'sından azda olsa bir miktar yüksektir Tablo 8. Ancak, erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre cinsiyet-iş stresi konusunda daha çok görüşbirliğine sahiptir (SS:7.46). Bu sonuçlar birbirine yakın çıkmakla birlikte aradaki küçük farkın kadınların aleyhine bir durum oluşturduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile kadın öğretim elemanları erkek öğretim elemanlarına göre düşük düzeyde de olsa daha fazla iş stresi yaşadığı söylenebilir. Elde edilen sonuç bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Öğretim elemanlarının işte yaşadıkları stresle iş doyumu ilişkisinin ele alındığı bir araştırmada (Happ ve Yoder:1991) kadın öğretim elemanlarının erkek meslektaşlarına göre daha yüksek iş stresi yaşadıkları bulunmuştur(Aktaran: Balcı, 2000: 40). BES bölümü Kadın ve erkek öğretim elemanlarının cinsiyet-iş stresi konusundaki X'ları arasında düşük düzeyde de olsa bir farklılık bulunmasına karşın yapılan t testi sonucunda görüşler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Tablo 8).

Tablo 8 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Cinsiyet ve İş Stresine İlişkin Görüşleri

Sayısal / **Veriler** CİNSİYET	N	$\overline{X}$	SS	SD	t değeri
Erkek	18	46.05	7.46	24	.35 Anlamlı değil
Kadın	8	47.25	8.97		

P>.05

Yaş-iş stresi ilişkisi konusunda üç yaş grubunun X birbirinden farklı çıkmıştır. (Tablo:9). En genç (25-35 yaş) grubun X'sı diğer iki gruba göre düşük çıkmıştır. En genç grubun X'sı ile onu izleyen grubun (36-45) X'sı arasındaki fark yaklaşık 3 puan iken,en genç grup ile en yaşlı grubun (46-55) aritmetik ortalamaları arasında yaklaşık 10 puanlık bir fark bulunmaktadır.

Grupların yaş-iş stresine ilişkin görüşbirliği düzeylerinde de ayrışmalar bulunmaktadır. 25-35 yaş grubu ile 46-55 yaş grubundaki öğretim elemanlarının görüşbirliği düzeyleri yüksek ve birbirine çok yakın olmasına karşın 36-45 yaş grubundaki öğretim elemanlarının görüşbirliği düzeyi daha düşük (SS:10.24) çıkmıştır.

Tablo 9 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Yaş ve İş Stresine İlişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler — YAŞ	N	$\overline{X}$	SS
25-35	4	44.50	6.63
36-45	10	47.25	10.24
46-55	12	54.25	6.84

Yaş-iş stresi ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları BES bölümü öğretim elemanlarının yaş-iş stresine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur (Tablo:10). Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda da yaşa bağlı olarak yaşanan iş stresi düzeyi konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmalar yaş ile iş stresi arasında her hangi bir ilişkiyi bulunmadığını belirtirken bir kısmı farklılık bulunabileceğini göstermektedir. Örneğin Padrabissi ve Rolland (1993: 533) daha yaşlı öğretmenler arasında tükenmişlik ile birlikte iş stresi düzeyinin de yüksek bulunduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 10 : B.E.S.Bölümü Öğretim Elemanlarının Yaş ve İş Stresine ilişkin Varyans Analizi Tablosu

İstatistiki veriler / Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri
Gruplararası	314.34	2	157.17	
Grupiçi	1204.00	23	52.34	3.00
Toplam	1518.34	25		Anlamlı Değil

P>.05

Tablo 11'deki verilere göre, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte grupların aritmetik ortalaması da göreceli olarak artmaktadır. Buna karşın grubun aritmetik ortalaması büyüdükçe görüşbirliği düzeyi (SS) dağılmaktadır. 1-9 yıl mesleki kıdemi bulunanlar (SS:6.77) diğer iki gruba göre daha çok görüş birliğine sahiptir. Diğer bir ifade ile mesleki kıdem arttıkça öğretim elemanlarının iş stresine ilişkin görüşbirliği düzeyleri değişmektedir. 20-29 yaş grubundaki öğretim elemanları iş stresi konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bu sonuç öğretim elemanlarının iş stresinden farklı düzeylerde etkilendiklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin % 67'si mesleklerini stres yaratıcı bir iş olarak tanımlamışlardır(Arikewuyo,2004:196). Bir başka araştırmada tecrübeli öğretmenler sırasıyla dış baskıları % 28, iş yükünü % 27, yönetimsel görevleri % 17, öğretimsel etkinlikleri % 22

ve kaynakları % 6 düzeyinde, yeni öğretmenlere göre ise dış baskıları % 25, iş yükünü % 27, yönetimsel görevleri % 23, öğretimsel etkinlikleri % 22 ve kaynakları % 3 düzeyinde strese yol açan faktörler olarak ifade etmişlerdir (Moriarty ve Diğerleri;2001:33-46). Bu sonuçlar göreve yeni başlayan öğretmenler kadar deneyimli öğretmenlerin de okulda ve sınıfta stres yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 11 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem ve İş Stresine ilişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler KIDEM(Yıl)	N	X	SS
1-9	7	41.42	6.77
10-19	9	47.69	7.07
20-29	10	49.50	8.82

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları iş stresinden farklı düzeyde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda BES bölümü öğretim elemanlarının mesleki kıdemi ile iş stresine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. (Tablo:12).

Tablo 12 : B.E.S.Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem ve İş Stresine ilişkin Varyans Analizi Tablosu

İstatistiki veriler / Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri
Gruplararası	252.36	2	65.31	
Grupiçi	1265.98	23	55.04	2.29
Toplam	1518.34	25		Anlamlı değil

P>.05

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre BES bölümündeki öğretim görevlisi ve okutmanların görev-iş stresine ilişkin X'sı (47.75), öğretim üyelerinin görev-iş stresine ilişkin X'sından (44.30) daha yüksek çıkmıştır. Öğretim üyeleri (SS:5.55), öğretim görevlileri ve okutmanlara göre (SS:8.82) görev-iş stresi konusunda daha çok görüşbirliği içindedir. Bu sonuçlar, öğretim görevlisi ve okutmanların,öğretim üyelerine göre daha az iş stresi yaşadıkları biçiminde ifade edilebilir. Bu sonuç öğretim üyelerinin yükselme kriterlerinin giderek artmasının yarattığı bir sonuç olabilir. İşin kendisinden kaynaklanan bazı sonuçlar öğretim üyeleri açısından stres yaratıcı faktörler olarak algılanmaktadır. Yapılan bir çalışmada Öğretim üyeleri tarafından işe bağlı stres yaratıcı unsurlar; rutin görevler, uzun çalışma saatleri, olumsuz ortam ve kötü imkanlar, fakülte içi ilişkilerin azlığı ve zayıf olması, yönetsel sorunlar olarak ifade edilmiştir (Eckart ve William (1972). Benzer olarak; ailesiyle geçirilecek zaman azlığı, bürokratik can sıkıntısı, meslekte güncelliği sağlamak için zamanın olmayışı önemli stres kaynakları olarak dile getirilmiştir(Balcı,2000: 44). BES bölümü öğretim elemanları görev unvanları

bakımından iş stresi konusunda farklı görüşlere sahiptir. Yapılan t testi sonucunda grupların görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Tablo 13).

Tablo 13 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının Görev ve İş Stresine ilişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler GÖREV	N	$\overline{X}$	SS	SD	t değeri
Öğretim Görevlisi-Okutman	16	47.75	8.82	24	1.10 Anlamlı değil
Öğretim Üyesi	10	44.30	5.55		

P>.05

Tablo 14'teki verilere göre BES bölümü öğretim elemanlarının işdoyumuna ilişkin X'sı (61.76), iş stresine ilişkin X'sından (46.42) daha yüksek çıkmıştır. Bir başka ifade ile BES bölümü öğretim elemanlarının yaptıkları işten elde ettikleri iş doyumu düzeyi, işe bağlı olarak yaşadıkları iş stresinden daha yüksek görünmektedir. Grubun iş doyumu konusundaki görüşbirliği düzeyi (SS:5.11) de bu sonucu desteklemektedir. Sonuçlar grubun daha az iş stresi yaşadığını ifade etmektedir. Ancak grup üyelerinin iş stresi konudaki görüşbirliği (SS:7.79) iş doyumu konusundaki görüşbirliğinden daha fazla dağılmış görülmektedir. Bulgular BES bölümü öğretim elemanlarının iş doyumu ile iş stresi konusundaki görüşleri arasında bir farklılık bulunduğu göstermektedir. Yapılan t testi sonucunda görüşler arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir(Tablo 14).

Tablo 14 : B.E.S Bölümü Öğretim Elemanlarının İş Doyumu ve İş Stresine ilişkin Görüşleri

Sayısal / Veriler Temel Boyutlar	N	$\overline{X}$	SS	SD	t değeri
İş Stresi	26	46.42	7.79	25	7.80* Anlamlı
İş Doyumu		61.76	5.11		

P<.05

Öğretim elemanlarının ankette yer alan davranışlara yönelik değerlendirmelerde elde edilen sonuçlar tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15 :Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğretim Elemanlarının Davranışlara Göre İş Doyumu ve İş Stresi Ortalamaları

Davranış	DAVRANIŞ	TEMEL FAKTÖR	
		İŞ DOYUMU X	İŞ STRESİ X
1.	Ders için gerekli araç-gereç,materyal eksikliği	**2.92**	**3.61**
2.	Değişik yeteneklerde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders verme	**2.76**	**1.96**
3.	Öğrencileri motive etme zorluğu	**2.76**	**3.26**
4.	Öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlıkları	**2.11**	**2.92**
5.	Kalabalık sınıflarda ders verme	**2.11**	**2.92**
6.	Sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerle meşgul olma	**1.73**	**3.34**
7.	İş yoğunluğunun ev yaşantınıza etkisi	**2.30**	**3.15**
8.	Öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmeleri	**2.07**	**3.00**
9.	Ders yükü fazlalığı	**2.07**	**3.53**
10.	Girdiğiniz derslerin yanında ek görevlerin yoğunluğu	**2.11**	**2.96**
11.	Öğrencileri inceleme ve araştırmaya sevk edememe	**2.11**	**3.11**
12.	Öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam kaygılarını dile getirmeleri	**1.96**	**3.50**
13.	Alanla ilgili yeni bilimsel gelişme ve yenilikleri izleyememe	**1.76**	**3.84**
14.	Öğretimde beklediğiniz düzeyde başarıya ulaşamama	**1.88**	**4.15**
15.	Öğrenciler karşısında bir aktör gibi sürekli rol yapma	**2.34**	**2.34**
16.	Öğrencilerin derse isteksiz katılması	**1.53**	**3.15**
17.	Düzensiz sınıf ortamları	**1.65**	**3.23**
18.	İşinizdeki monotonluk düzeyi	**1.92**	**3.15**
19.	İşinizi severek yapma duygunuz	**4.23**	**2.34**
20.	Yaptığınız işin önemine ilişkin inancınız	**4.15**	**2.15**

Tablo 15'teki bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının toplam yirmi davranışın onaltısında ifade edilen durumun kendileri açısından iş stresi yaratıcı, üç davranışın ifade ettiği durumu iş doyumu sağlayıcı, bir davranışın ifade ettiği durumu ise hem iş doyumu hem de iş stresi yaratıcı buldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarında iş stresine yol açan durumlar (en fazla puan alan X'lardan başlayarak) söyle sıralanmıştır.

1.Öğretimde beklediği düzeyde başarıya ulaşamama (X:4.15), 2-Alanla ilgili yeni bilimsel gelişme ve yenilikleri izleyememe ve öğrencilere aktaramama (X:3.84), 3-Ders için gerekli araç-gereç,materyal eksikliği (X:3.61), 4-Ders yükü fazlalığı (X:4.53), 5-Öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam kaygılarını dile getirmeleri (X:3.50), 6-Sınıfta sürekli istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerle meşgul olma (X:3.24), 7-Öğrencileri motive etme zorluğu (X:3.26), 8-Düzensiz sınıf ortamları (X:3.23), 9- Öğrencilerin derse isteksiz katılması (X:3.15), 10-Öğrencileri inceleme ve araştırmaya sevk edememe (X:3.11), 11-Öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmeleri (X:3.00), 12-Girdiği derslerin yanında ek görevlerin yoğunluğu (X:2.96), 13-Öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlıkları (X:2.92),

Kalabalık sınıflarda ders verme (X:2.92), 14-İşini severek yapma duygusu (X:2.34), 15-Yaptığı işin önemine ilişkin inanç(X:2.15).

Öğretim elemanları, işini severek yapma duygusunu (X:4.23), yaptığı işin önemine ilişkin inancı (X:4.15) ve değişik yeteneklerde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders vermeyi (X:2.76) en çok iş doyumu sağlayan durumlar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu bölümdeki tüm öğretim elamanları oluşturmaktadır. Veriler anket yardımıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracında 5'li Likert Ölçeği Kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Anket yardımıyla elde edilen veriler Statistica programdan yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın İş doyumu boyutu ile ilgili olarak elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda; öğretim elemanlarının cinsiyeti-iş doyumu, yaşı-iş doyumu, mesleki kıdemleri-iş doyumu ve görevleri-iş doyumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın ikinci temel boyutu olan iş stresi ile ilgili olarak veri toplama aracı yardımıyla elde edilen bilgilerin analiz edilmesi sonucunda; öğretim elemanlarının cinsiyeti-iş stresi, yaşı- iş stresi, mesleki kıdemleri- iş stresi ve görevleri - iş stresine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. İş doyumu ve iş stresine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bulgular BES bölümü öğretim elemanlarının işdoyumu düzeylerinin iş stresi düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1-Mesleki ilkelerin sıklıkla değiştirilmesinden kaçınılmalıdır.

2-Öğretim üye yardımcılarının görev tanımları netleştirilmelidir.

3-Öğretim elemanlarının kendileri ile ilgili konularda karar sürecine daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.

4.Öğretim ortamları öğretim elemanlarında iş doyumu sağlayacak bir ergonomik anlayışla düzenlenmelidir.

5-Öğretim elemanlarının alanla ilgili bilimsel yenilik ve gelişmeleri izleyebilecek zeminler hazırlanmalıdır.

6- Derslerin sunumunda gerekli araç-gereç, materyal ve eğitim teknolojisi artırılmalıdır.

7- Öğretim elemanlarının ders yükünün yanında yürütmek zorunda kaldıkları bürokratik işler azaltılmalıdır.

8- Bölüm öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi etkenleri ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalıdır. Karşılaştırma yapabilmek ve sağlıklı önlemler alabilmek açısından iki yada daha fazla bölüm karşılaştırılabilir.

9. Bölüm öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresinin öğrencileri ne düzeyde ve nasıl etkilediği yeni bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Adler, Seymour., Richard B.S., Nat J.S., 1985 "Job Characteristics And Job Satisfaction: When Cause Becomes Consequence", Organizational Behaviour And Human Decision Processes, Vol:35,

Akçamete, G., S. Kaner, B. Sucuoğlu. 2001. Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu Ve Kişilik.
Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Arikewuyo, M.O. 2004. Stress Management Strategies Of Socondary Cshool Teachers İn Nigeria. Educational Research. Vol.4, No.2, Summer.

Ataklı, A., 1999. Öğretmenlerde Stres ve İş doyumu. Çağdaş Eğitim. Yıl: 24. Sayı:256.

Balcı, Ali. 1985. Eğitim Yöneticilerinin İş Doyumu. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü.Ankara.

1987 Eğitim Yöneticisinde İş Doyumu, A.Ü.E.F., Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

2000 Öğretim Elemanlarının İş Stresi Kuram Ve Uygulama. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Çetinkanat, Canan., 2000. Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. Anı Yayıncılık. Ankara.

Davis,Keith. 1984.İşletmede İnsan Davranışı.(Çev:Kemal Tosun ve Diğerleri) İstanbul Üniversitesi Yayını:3028. Venüs Ofset.İstanbul.

1985 Human Behavior At Work: Organizational Behavior. New York.Mc Graw-Hill,Inc.

Dunham, j. 1980. An Exploratory Comperative Study Of Staff Stress In English And German Comprehensive Schools. Educational Review,32,11-20.

Ersever, G. O., 1995. İlköğretim Müfettiş adaylarının İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre
İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 10. Sayı:1.

Frase, L. E., L. Sorenson. 1992. "Teacher Motivation And Satisfaction: Impact On Participatory Management. Nassp Bulletin. January. Vol:76, Number.540.

Güney, S., Abdülkadir V., Aliye M. A., 1996 "Özel Ve Kamu Bankalarında İş Tatminine Yönelik Bir Araştırma", Mpm, Verimlilik Dergisi, 3, Ankara.

Hulin C.L., Smith P.A. 1967. "An Empirical Investigation Of Two Implications Of The Two Factor Theory Of Job Satisfaction", Journal Of Applied Psychology. Vol:51, Ss.396-402

Işıkhan, Vedat, 1996 "Sosyal Hizmet Örgütlerinin İşlevsellik Ölçütü: İş Doyumu", MPM. Verimlilik Dergisi, Ss.117-130.

Greenglass, E.R., Fıksenbaum,L, &Burke,J.R. 1994. The Relationship Between Social Support
And Burnout Over Time In Teachers. Journal Of Social Behavior And Personality, 9, 219-230.

Jacobsson, C., Anders P., & Ingela T., 2001 .Managing Stress And Feelings Of Mastery Among
Swedish Comprehensive School Teachers. Scandinavian Journal Of Educational Research. Vol. 45, No.1,

Kyriacou,C., Sutcliffe.J., 1978. ''Teacher Stress Prevalence, Sources And Symptons''. British Journal Of Education Psychology.48.

Lam, Simon S.K., 1996. "Total Quality Management And İts Impact On Middle Managers And Front-Line Workers". Journal Of Management Development. Vol:15, No:7.

Lee, R., E, R, Wilbur., 1985. "Age, Education, Job Tenure, Salary, Job Characteristics And Job Satisfaction: A Multi-Variate Analysis", Human Relations. Vol:38, Num,.8.

Mearns,J. , Jıll E. C. 2003. Relationship Between Teachers Occupational Stress And Their Burnou And Disstress:Roles Of Coping And Negative Mood Regulation Expectancies. Anxiety, Stress And Coping. Vol. 16. No.1.
Moriarty, V.,Suzanna E, Peter B,&Clare M. 2001. Teaching Young Children:Perceived Satisfaction And Stress. Educational Researc.Vol:43, No.1, Spring.
Norbeck, Jane S., 1985. "Perceived S, Joband Psychological Symptoms In Critical Care Nursing". Research In Nursing And Health. Vol:8, 1985.
Oran, N. B. , 1989.A Study Of Job Satisfaction Of A Group Of Acamedical Staff In Marmara University (Yayımlanmamış Y. L. Tezi) Marmara Üniversitesi . İstanbul.
Oshagbemi, Titus.,1997. The Influence Of Rank On The Job Satisfaction Of Organizational Members. Journal Of Managerial Psychology. 8, 511-519.
1999 The Effect Of Age On The Satisfaction Of Academics With Teaching And Research. International Journal Of Social Economics. 26 (4), 537-544.
Paknadel, A. C. , 1988. Örgütsel İklim Ve İş Doyumu.Yayımlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.Sosyal
Bilimler Enstitüsü. Ankara.
Pedrabissi, L., & Rolland, J, P, 1993.Stress And Burnout Among Teachers In Italy And France.
Journal Of Psychogy Interdisciplinary And Applied,127,529-536
Pehlivan,İnayet. 2000.İş Yaşamında Stres.Pegem Yayıncılık.Ankara.
Robbins P.S., 1991. Organizational Behaviour: Concepts, Controveisies And Aplications, New Jersey, Prentice Hall.
Schafer, W., 1987 .Stress Management For Welness. Mc.Graw Hill Book Company. New York.
Scheinder, B., D. Bowen, 1992. "Breaking The Cycle Of Failure İn Services", Research And Personel And Human Researches Management Vol: 10.

SPORDA PERFORMANSIN ARTTIRILMASINDA MÜZİĞİN ETKİSİ

Gülşen ERDAL

Müzik ; duygu , düşünce, tasarım ve izlenimlerin belli bir amaç ve yöntemle, belirli bit güzellik anlayışıyla birleştirmiş seslerden oluşan bütündür. (Uçan , 1994)

MÜZİĞİN İNSAN YAŞAMINDAKİ İŞLEVLERİ

1. Müziğin Bireysel İşlevi : Bireyin dengeli, duyarlı ve mutlu olması için duyuşsal, bilişsel ve devinimsel yapıları üzerinde olumlu izler bırakan müziksel uyarılma ve tepkide bulunmadır.
2. Müziğin Toplumsal İşlevi : Birey ve toplum arasındaki paylaşma, işbirliği, yaklaşma ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar.
3. Müziğin Kültürel İşlevleri : Kültürü arttırıcı, kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri zenginleştirici müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar.
4. Müziğin Ekonomik İşlevleri : Sunu, istem, üretim, dağıtım, tüketim ilişkilerini ve alışkanlıklarını düzenler.
5. Müziğin Eğitimsel İşlevleri : Müziksel öğrenme-öğretme etkinlikleri ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar.

Müziksel Bellek : İşitilen, söylenen, çalınan müzik ya da müziksel öğeleri bıraktıkları izler yoluyla akılda tutmak saklamak ve gerektiğinde hatırlamaktır.
Müziksel bellek, algılama ya da algılanan duyumların niteliğine göre işitsel, görsel, dokunsal, devinimsel ya da kassal olmak üzere çeşitlilik gösterir.
Müziksel Dikkat : Bilişsel, duyuşsal, devinimsel güçleri müziksel bir bütünün tümü ya da bir parçası ya da özelliği üzerinde toplama ve yaygınlaştırmadır.
Müziksel Tasarım : Bir müziksel bütünün tümü, bir parçasını, bir özelliğini, bir müziksel öğeyi zihinde ilk kez ya da yeniden canlandırma gücüdür. Önceki bir müziksel algıyı zihinde yeniden canlandırma, müziksel tasarımdır.
Müziksel tasarım çeşitli çalışmalarla ve denemelerle geliştirilebilir.

EGZERESİZ SIRASINDA MÜZİK KULLANIMININ PERFORMANS ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ,
SPORDA PERFORMANSIN ARTTIRILMASINDA (*MÜZİKSEL TASARIM-BELLEK VE DİKKATİN KULLANIMI*) MÜZİĞİN ETKİSİ

Sporcular ve sporla ilgili en yeni düşünce, performans artırımında ve gevşemede müziksel bellekten yararlanma fikridir. Günümüz araştırmaları müziğin egzersiz üzerinde ve gevşemede verimli etkileri olduğunu göstermektedir. Müzikle sakinleşme sık sık kullanılan bir yoldur.

Bireyin konsantrasyonu, kendinden haberdar olması durumunu oluşturabilmek için, bireysel dikkat, iç dünyaya odaklanma, dış dünyayla ilgilenmeyi sağlamak gerekir.

Müzikli ve müziksiz yapılan egzersizde müziğin dıştan gelen bir faktör olarak tüm mekanizma üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Müzik ayrıca, sporda imgeleme becerilerini geliştirmek için kullanılan bir faktördür.

Erkuş, imgelemeyi "daha önceki yaşantıların imgelerinin tasarımlarının birbirleriyle bağlantı kurularak çözümlenmesi, birleştirilmesi, gibi işlemlerin zihinde canlandırılması, bir düşünce süreci" olarak tanımlamaktadır. İmgeleme çalışmaları sportif performansın yükseltilmesinde antrenörler ve sporcular için önemli bir araçtır. Bunun için beyindeki depolanmış bilgi ve yaşantı zenginliği kullanılır. Sovyet Psk. Luria, iyi hafızaya sahip olan bir insanın dakikalık kalp atım sayısını 70'ten 100'e çıkarabileceğini ve sonra tekrar 70'e indirebileceğini söylemiştir.

İMGELEMEDE MÜZİK KULLANIMI

İmgeleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek faktörlerden biri de müziktir. Öncelikle doğru hareket tasarımlarının geliştirilmesinde sporcuların yapmış oldukları hareket serileri videoya alınıp, seyrettirilebilir imgeleme programına yardımcı olması amacıyla hareket tasarımlarının bölümlendirilip, serilerin tek tek birleştirilip, sporcunun sevdiği müzikler de bu bölümlerde kullanılabilir. Sporcular seyahatte veya diğer uygun zamanlarda çekimlerde kullanılan müziği dinleyerek, yaptığı hareketleri imgeleyerek bunun kinestetik duyumlarını yaşayabilirler.

Müzik yine sporcu görselleştirilerek, müzik içinde sporcunun kendi imgesini bulması, yarışma sırasında aynı müziği söyleyip yineleyerek de kaygısını kontrol altına alma etkili olabilir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Müzikteki ritm ve insan hareketi arasındaki benzerliklerin sonucunda bu ikisi arasındaki eş zamanlılıktan yararlanılarak, bu durumun müzik ve egzersiz arasındaki uyumun göstergesi olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar ritmik karakter ve fiziksel beceriler arasındaki ilişkinin müziğin çevreyi algılamada ve motor becerilerinin arttırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular Chan (1985), Dernbery (1981) tarafından jimnastik ve yüzme alanlarındaki araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Karaegeorghis (1997) tarafından yapılan "Sporda Müzik ve Egzersiz" konulu araştırmada atletlerin müzik parçasına verdiği cevapta içsel faktörlerin dışsal faktörlerden daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Müzik atletlerin yaşam düzeyini yarışmaya yönelik olarak olumlu teşvikte bulunarak değiştirmektedir.

Karaegeorghis ve diğerleri tarafından geliştirilen Brunel Müzik Ölçüm Envanteri ile yapılan ölçümlerde müziğin sporcuların motivasyon kalitesini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır.

Sporcular tarafından takip edilen, güçlü el vuruşları ile tempo tutmaya uygun olan müziğin kalp ritmini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Müziğin melodik ve armonik uyumunun sporcunun enerjik olmasını sağladığı belirlenmiştir. Sporcunun sosyo-kültürel birikiminden ve tercihlerinden oluşan müzik, olumlu ruh halini de geliştirmektedir. Bu fikir müziğin toplumdaki fiziksel aktiviteyi bedensel çalışmayla etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Eye of the tiger şarkısı ve Rocky serisi gibi.

Yine Hepler ve Kapke (1996) tarafından "Yürüme bandında yapılan 20 dk.'lık yürüyüş sırasında müzik dinlemenin kardiovaskuler sistem ve performans üzerindeki etkileri" nin araştırıldığı çalışmada çeşitli fiziksel uygunluk düzeyindeki kolej öğrencilerinin yürüyüş bandı üzerinde 20 dk. Yürümeleri sonucunda ulaşılan maksimal kalp atım hızı ölçülmüştür. Yürüyüş sırasında dış müdahale olmadan, rahatlamak için kullanılan müzik tesadüfi olarak seçilmiştir. Müzikli ve müziksiz ortamda yapılan iki testin ölçümleri karşılaştırılmıştır.

Polar ile yapılan ölçümde müzikli ve müziksiz egzersiz sırasındaki kalp atım hızı monitor'den gözlenmiştir. Müzikle yapılan egzersizde kalp atım hızı P<0.05'den büyük anlamlılık düzeyi tespit edilmiştir.

Yürüme sırasında yürüyüş temposu ve enerjisi müzikten etkilenmiş ancak müziğin getirdiği rahatlama ile kardiac stres düzeyinde anlamlı şekilde azalma görülmüştür.

Bu sonuçlar Copland (1991) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmiştir. Kardiac stresin alçak düzeyde seyrini sağlamak için kalp hastalarının rehabilitasyon ve stres yönetiminde müzik kullanımının faydalı olduğu saptanmıştır. Bu durum daha "uzun süreli egzersizler sırasında rahatlamayı sağlayan müziğin etkilerinin daha fazla olmasını mümkün kılmaktadır.

Dedekind ise yüzücülerin antrenmanlarında müzik kullanmalarının etkilerini ise şöyle sıralamaktadır:

-Yarış için heyecan duyan atletlerin müziğin ritmi ile canlanarak , daha yüksek bir performans göstermektedirler ,

-Sinirli ve agrasif ruh hallerini yüzmeden önce dinlenilen müzik bu durumu gidermektedir ,

-Yüzücülerin daha hızlı ve tempolu yüzmelerini ise dinlenilecek çeşitli müziklerin yardımcı olduklarını gözlemlenmektedir.

Sime (2000) tarafından yapılan "En üstün performansı bulmada atletlere yardımcı olma " ya yönelik araştırmasında basketbol ve golf'te sinir ileti hızlarının müzikteki zamana dayalı olarak ritmle eşzamanlı şekilde koşullandırılması üzerinde çalışmıştır.Bu araştırma ile optimum konsantrasyon düzeyini bularak hedefe ulaşmada sinir ileti hızları üzerinde müziğin etkisi kullanılmıştır.

Maris ,Arshe(1978) , bisiklet kullanma sırasında dinlenilen müziğin pedal çevirmedeki etkisini araştırmışlar , hafif ritmli müzikle hafif antrenman ,güçlü ritmi olan müzikle ise zor antrenman yapmışlar , benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Nerhery ,Taefee(1991) ve Beckett (1992) benzer çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Meeks ve Herdegen (2002) tarafından yapılan araştırmada, ağırlık kaldırmada ağırlığın kaldırıldığı süre ile seçilen müzik , bölümlerine ayrılarak eşzamanlı motivasyonun yükseltilmesi sağlanmıştır.Motivasyon süresini arttırmak için müzik daha uzun süre kullanılmış , ve olumlu sonuç alınmıştır.Bu araştırma için Sidney koleji atletizm takımından 12 lise öğrencisi seçilerek standart ağırlıklı kaldırma aleti , discman ve kronometre ile aynı anda seçilen müzik başlatılır , ağırlık kaldırmada izlenen hareket serisine uygun , aynı ritmdeki ve eşzamanlı müzik seçilir.Ağırlıklar kaldırılır ve 3 dakika dinlenmeden sonra ikinci deneme yapılır.11'li derecelendirme ölçeğine göre yapılan ağırlık kaldırma denemeleri sonuçları işaretlenmiştir.

Egzersiz yaparken dinlenilen müziğin etkilerinin araştırıldığı incelemede önerilen müziğin dayanıklılık ve yüksek performansı sürdürmeyi gerektiren submaximal anaerobik antrenman için deneylerde müzik kullanılmıştır.Müziğin anaerobik egzersiz üzerinde etkileri araştırılmıştır.Müziğin anaerobik egzersiz sırasında performansı arttırdığı ve büyük geri kazanım sağladığı tespit edilmiştir.

Ağırlık kaldırmada ağırlığın kaldırıldığı süre ile seçilen müzik bölümlerine ayrılarak aynı süreli motivasyonun yükseltilmesi sağlanmıştır.

Fig. 1: Mean duration of holding weights as a function of trials, for music, no music, and nature conditions

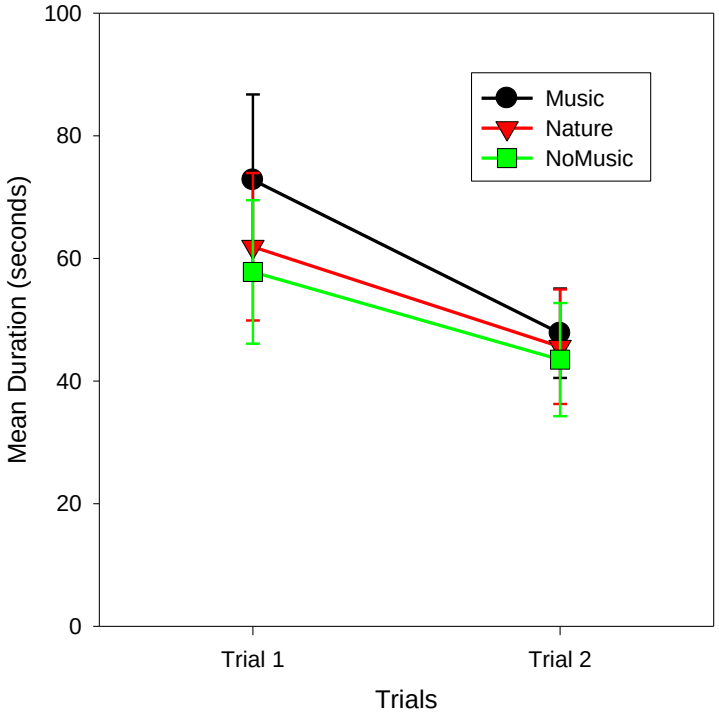


Fig. 2: Mean estimated duration as a function of trials, for music, no music, and nature conditions

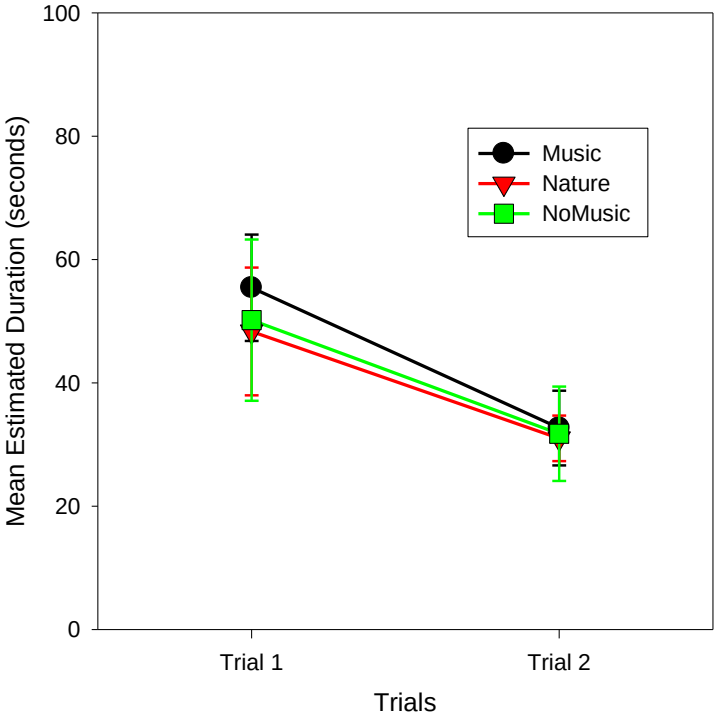
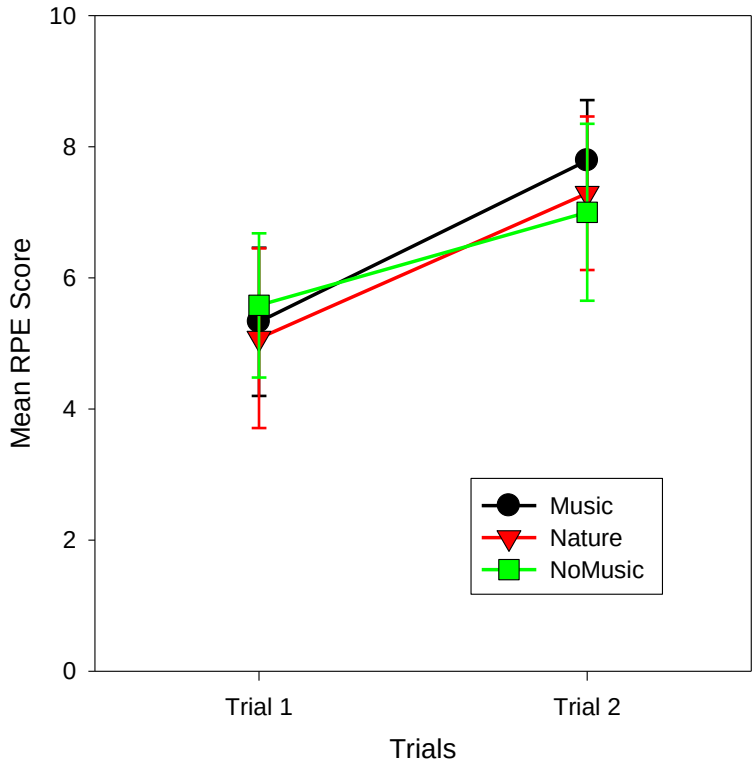


Fig. 3: Mean RPE scores as a function of trials, for music, no music, and nature conditions

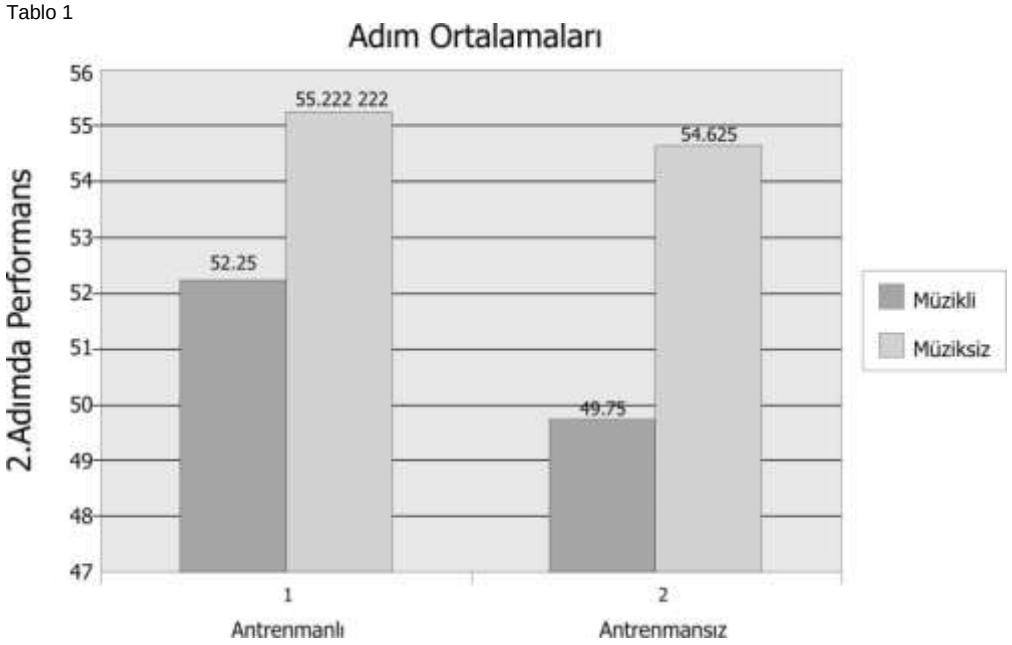


tablo 1:Ağırlık kaldırma sürecinde müzikli , müziksiz ve doğal koşulların etkileri
tablo 2 :ikinci seferde tahmin edilen değerler
tablo 3:Denemeler arasındaki performans oranları skorları

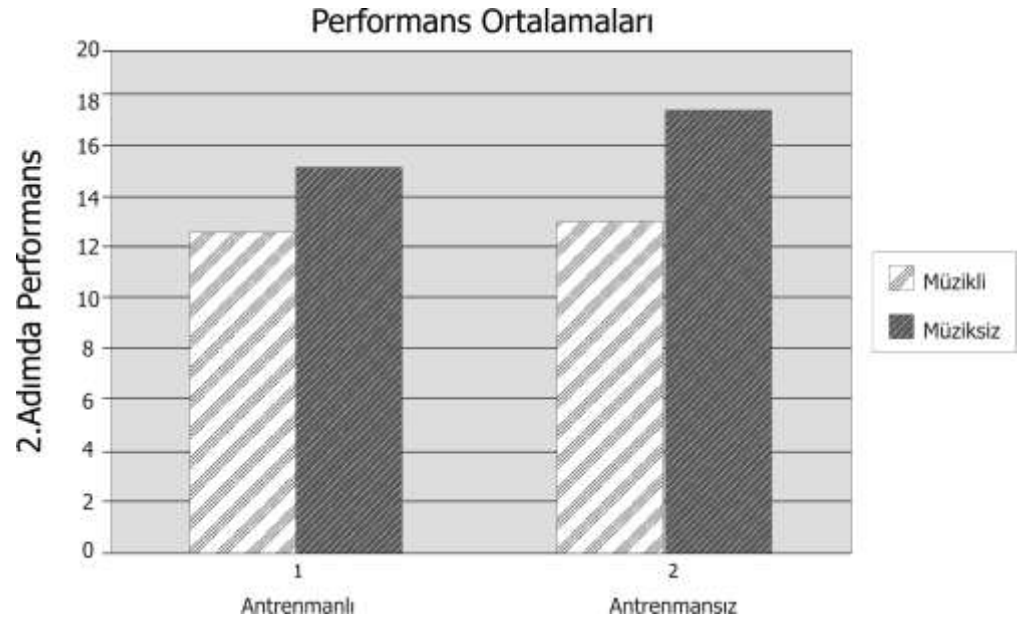
Sonuç olarak katılımcılar şartlı olarak kullanılan müzikle ağırlıkları daha uzun süre tutabilmişlerdir.Bu etki ilk deneklerde elde edilmiştir.İkinci grup ise daha kısa süre müzik dinlemiştir ancak performansında ilerleme olmadığı gözlenmiştir.Submaksimal anaerobic egzersizde müzik dinlemenin performansı arttırdığı görülmüştür.

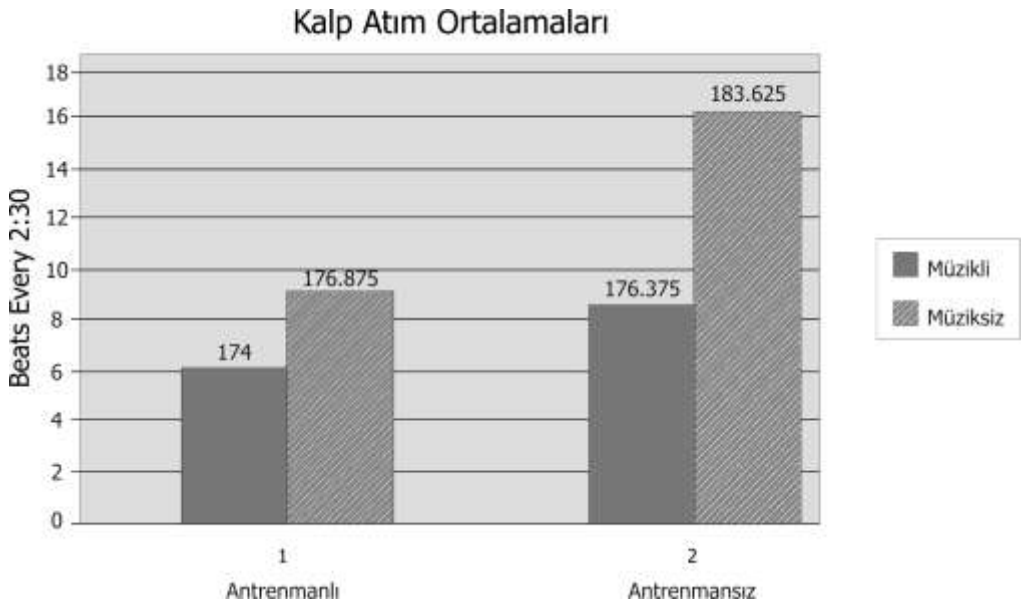
Matesic (2002) ise 18-23 yaşlarındaki 12 kolejden 1200 erkek öğrenci ile yaptıkları araştırmada 20 dakikalık koşu süresince bir adımda alınan mesafe , kalp atım hızı ve kişisel performans üzerinde müzik dinlemenin etkileri konulu araştırmasında , denekleri 12 gruba ayırarak antrenmanlı ve antrenmansız bireylerde müziğin etkilerini ortaya koymuştur.Müzik farklı formlarda farklı gruplarda değişik etkiler ortaya çıkarmıştır

Tablo 1



Tablo 2





tablo 1 :Adım ortalamaları (Antrenmanlı ve antrenmansız deneklerin müzik ve müziksiz uygulamaları ile bir adımda alınan mesafe arasındaki ilişki)

tablo 2 :Performans ortalamaları

tablo 3 :Kalp atım ortalamaları

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ,müziğin sporcular tarafından egzersiz sırasında kullanımının sporcuda kendine güven , kendine değer verme , konuya odaklanma , daha fazla egzersiz yapma konularında sporcuları olumlu etkilediği görülmüştür.

Egzersiz sırasında Performansı Olumlu Yönde Etkileyecek Doğru Müziğin Seçilmesi İçin ;

-Müzik sportif aktivitedeki hareket ritmini algılamaya yardımcı olmalıdır.

-Müziğin melodik ve armonik yapısı sporcuların ruh halini ifade etmelidir.

-Müziğin sporcular üzerindeki kültürel etkisi , sporcunun sosyokültürel seviyesine uygun olmalı , sporcunun düzeyine cevap vermelidir.

-Çeşitli müzik eğilimleri ,aktiviteleri ilgilendirecek türdeki müzikler arasından tercih edilmelidir.

-Müziğin sesi egzersiz yapılan çevrenin her yerinden eşit duyulmalıdır.

-Müzik ve egzersiz eşzamanlı olarak seçilmelidir.Müziğin metronom sayısı ne ise egzersiz ritmi de uygun eşzamanlılıkta olmalıdır.Örneğin metronom sayısı 100 olan bir müzik parçası seçildiyse kalp atım hızı da dakikada 100 olacak şekilde egzersiz düzenlenmelidir.

-İmgeleme becerilerinin geliştirilmesinde müzik faktörüne önem verilmelidir.Doğru hareketlerin geliştirilmesinde tasarımlandırma çalışmalarında , imgeleme programına yardımcı olmak için , sporcunun sevdiği müziklerden faydalanılması olumlu etkilerde bulunabilir.

-Müzik sporda soluk alma ritminin ayarlanmasında ve egzersiz yaparken kullanılması performansın artmasında olumlu etkide bulunduğu araştırmalarda belirlendiğinden müziğin kullanılması önerilmektedir.

-Bireysel müzik tercihleri atletlerin egzersiz sırasındaki performanslarını etkilediğinden dinamik karakterli bir müziğin kullanımı bireysel performansta farklı etkilere yol açacağından atletlerin bireysel tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır.

-Hareket tasarımlarının ifadelendirilmesinde , atletlerin müziksel bellek ve müziksel tasarım güçlerinden faydalanılmalı , tasarımın gerçekleştirilmesinde müzikal formun imgeleme üzerinde etkili olmasından faydalanma yoluna gidilebilir.

-Stresin kontrol altına alınması ve bunun performans üzerindeki etkileri EMG ile yapılan ölçümlerde ortaya konmuştur.Spor psikologları ve antrenörler doruk performans ve kendine güven ve stresin kontrol altına alınmasında müzik faktörünü olumlu pekiştireç olarak kullanmayı tercih edebilirler.

KAYNAKÇA

Arshel , M & Marris , D (1978) Effects of music and rhythm on physcal performance.Research Quarterly , 49 , 109-113

Beckett ,A (1990). The effects of music on exercise as determined by physiologial recovery heart rates and distance. Journal of music Therapy .27, 126-136.

Copland , B.L. & Franks ,D.(1991). Effects of types and intensities of background music on trademill endurance , Journal of Sport Medicine and Physical fitness, 31 , 100-103.

Carla , H. & Kapke ,R.(1996) . Effects of music on cardiovaskuler performance during trademill walking , Ahperd Journal , 21 , 1-29.

Place for music in swimming .www.swimming about com. Dedekind Brendan.

Karageorghis , I. Music in sport and exercise theory and practise.Ph.D.

Konter ,E .(1999). Doruk Performans için imgeleme antrenmanı .Uygulamalı Spor Psikolojisinde Zihinsel antrenman rehberi Ankara ,Nobel Yayın dağıtım.

Matesic ,B (2002) .Effects music has on lap pace ,heart rate ,and perceived exertion rate during.United States Sport Academy. Alabama.

Meeks , J & Hergeden ,R. Music enhances performance of but not recovery from a non aerobic exercise.Department of Psychology Sydney College.

Sime , W . & Thomas , A. (2000). Helping Athletes Find Their Zone of excellence. Ph.D.Draft Submitted for Publication.

Syer , J & Conolly ,C.(1998) .Görselleştirme .Zihinsel Antrenman Rehberi ,Ankara :Bağırgan Yayınevi .

Uçan , A. (1994) .İnsan ve müzik eğitimiTemel kavramlar-Yaklaşımlar-İlkeler, birinci basım , Ankara ,Müzik ansiklopedisi yayınları.

Uçan , A. (1997) .Müzik Öğretimi , Ankara ,Müzik ansiklopedisi yayınları.

İLKÖĞRETİM, LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMLARI VE ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan, G.

ÖZET

Amaç: Bu araştırma, ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor kavramlarından ne anladıkları ve okullarda verilen beden eğitimi derslerinde kazandıklarını günlük yaşamlarında kullanıp kullanamadıklarının tespiti amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Çalışmada uzman görüşü alınarak hazırlanan 4 sorudan oluşan veri toplama aracı kullanılmış, toplanan verilerden alınan cevaplara göre sınıflama yapılarak sayı ve yüzdeler üzerinden yorumlama yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre; beden eğitimi, ilköğretim düzeyinde; "İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesi için öğretmenler tarafından okulda yapılan bir ders" şeklinde; lisede, "Bedenimizi eğitmek, stres atmak, rahatlamak ve sağlığımızı korumak amaçlı yapılan hareketleri kapsayan ve okullarda uygulanan bir ders" şeklinde; Üniversitede ise "Bedenin hareketler yoluyla bilinçli olarak istenilen şekle getirilmesi için yapılan hareketler" şeklinde tanımlanmıştır.
Spor İlköğretimde, "Günlük hayatımızda boş vakitlerde her yerde sağlık amaçlı yapılan hareketler" şeklinde; Lisede, "İnsanların kendilerini zinde hissetmek ve yaşamlarını daha sağlıklı sürdürmek için düzenli olarak yaptıkları hareketler ve faaliyetler", şeklinde; Üniversitede ise "Vücudumuzun daha sağlıklı, zinde, aktif olabilmesi için düzenli olarak yapılan aktivitelerdir." şeklinde tanımlanmıştır.
Beden eğitimi ile spor arasındaki fark nedir sorusu, İlköğretimde; "Beden eğitimi okulda öğretmenle yapılan ve hareketler içeren ders, spor ise sağlığı koruma amaçlı her yerde kendi kendimize yapılan etkinlikler" şeklinde; Lisede, "Beden eğitimi derste öğretmen eşliğinde yapılan hareketler, spor ise günlük yaşantımızda sağlık ve eğlence amaçlı yaptığımız hareketler ve faaliyetler", şeklinde; Üniversitede ise "Beden eğitimi uzmanlar denetiminde zorunlu olarak, spor ise kendi kendine yapılır." şeklinde yanıtlanmıştır.

“Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Sorusuna, İlköğretimde; “Boş zamanlarımda mahallede oyun oynarken ve spor yaparken uyguluyorum”, şeklinde; Lisede, “oyun oynarken veya kendi branşımda uyguluyorum”, şeklinde; Üniversitede ise “Uygulayamıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Tartışma: Sorulan sorulara verilen cevaplara göre ilköğretim çağındaki çocuklar beden eğitimi ve spor kavramları içerisine oyunu daha fazla kullanırlarken, lise öğrencileri sağlıklı kalmak amacıyla yapılan etkinlikleri tanımların içerisine sokarken, üniversite öğrencileri daha kapsamlı tanımlar yapmışlardır.

Sonuç: Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak beden eğitimi ve sporun tanımı ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin kendi ifadeleriyle netleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci gözü ile beden eğitimini; “İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesi için okulda ve öğretmenler tarafından yapılan farklı bedensel hareketleri içeren ve çeşitli spor dalları hakkında öğrencilere bilgi veren, ve oyun oynanan bir dersidir” şeklinde tanımlayabiliriz. Spor’u ise “İnsanların yaşamlarını daha sağlıklı ve eğlenceli sürdürmek, iyi vakit geçirmek, zinde, aktif olabilmek için düzenli olarak belirli bir dalda fiziksel etkinlikler ve faaliyetler sergilemeleri” şeklinde tanımlayabiliriz.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Spor.

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu

GİRİŞ

Keten'e (1972) göre, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın başlıca unsuru insan gücüdür. İnsanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri, fiziksel ve ruhsal gelişmelerini sağlamaları için beslenme, uyuma, barınma gibi ihtiyaçları yanında bedensel hareket içinde bulunmaları da gereklidir. Çünkü spor hareketlerinin vücut yapısını geliştirici ve eğitici rolünün yanında, fikir ve ruh sağlığında da önemli bir rolü vardır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal kaynaşmada ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısı pek çoktur. Bu açıdan, etkili ve çekici bir eğitim unsuru olan beden eğitimi ve spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesinde fayda vardır (Yergin, 2002).

UNESCO' ya göre, beden eğitimi ve spor gençlerin eğitimi için hayati önem taşımaktadır. Gençler, beden eğitimi ve spor sayesinde nasıl kazanacaklarını, yenilgiyi nasıl kabul edeceklerini ve yarışma yaptıkları kişilere saygı duymayı öğrenirler (http://portal.unesco.org/education/).

Fiziksel aktivite ve spora katılım kızlar ve erkeklerin gelişimlerinde önemli fırsatlar sağlar, güç ve kuvveti arttırır, daha iyi kardiyovasküler fonksiyonlar sağlar, bağışıklık sistemini kuvvetlendirir, ahlaki değerlerin gelişimine fırsatlar sağlar, kendilik farkındalığı ve sosyal iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirir (Bunker, 1998). Bu yaklaşımlardan hareketle Lumpkin'e (1986) göre'de beden eğitimin 3 önemli amacı vardır:

BİLİŞSEL AMAÇ	Bilgi ve Anlama	Vücut fonksiyonları, sağlık, büyüme ve gelişme, Motor Öğrenme.
		Oyun kuralları, beceriler, stratejiler, Güvenlik
DUYUŞSAL AMAÇ	Sosyal ve Duygusal	Kendine güvenme, değer yargıları, kişilik gelişimi, iletişim becerisi, nezaket, fair play
		Kendine kontrol etme, kendine disipline etme, eğlence, gevşeme, kendine ifade etme, nasıl kazanacağını ve nasıl kaybedeceğini öğrenme
PSİKO-MOTOR	Temel hareket becerileri Ve Fiziksel Fitnes	Temel hareket modelleri, motorik beceriler, temel oyun becerileri, senzori-motorik beceriler.
		Kardiovasküler dayanıklık, kas kuvveti ve dayanıklılığı, esneklik, vucut kompozisyonu, denge, güç, sürat

Tabloda beden eğitimi ile yapılacak etkinliklerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişime katkıda bulunacağı alanlar belirtilmiştir.

Amerika Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (AAHPER), beden eğitimin 5 önemli amacını şöyle ifade etmiştir:

1.Çocukların ve gençlerin seçtikleri aktivitelerle etkili ve becerikli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmak,

2.Çocukların ve gençlerin hareketi anlaması ve değerlendirebilmesini, hayatlarındaki öneminin kavraması

3.Harekete bağlı olan belli bilimsel prensiplerin anlaması ve değerlendirilmesi,

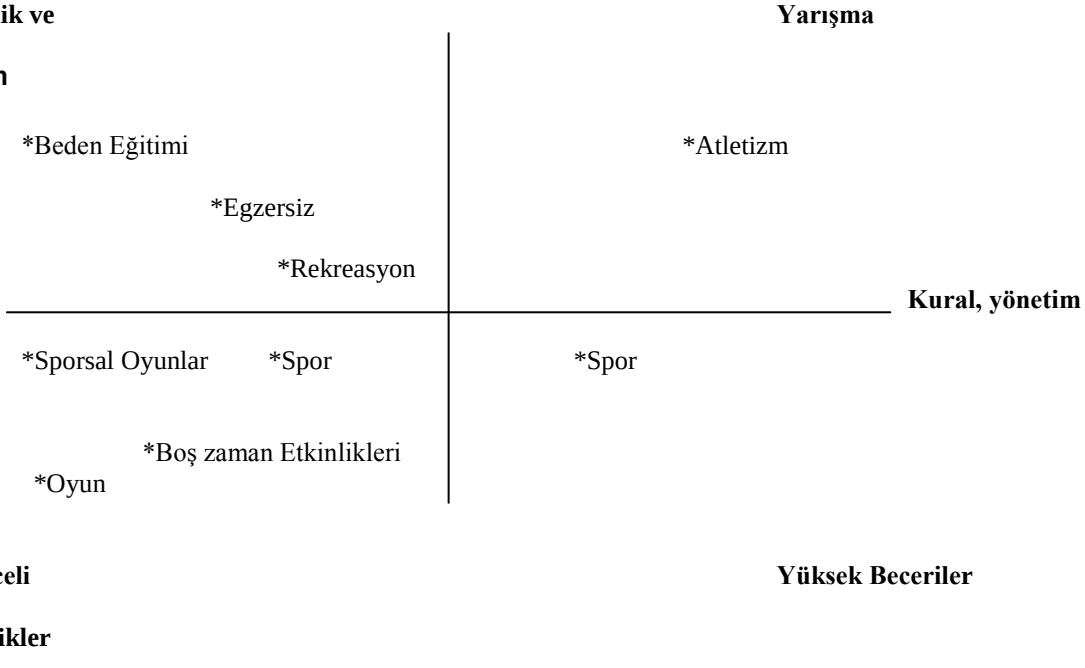
4.İnsanlar ve sporlar arasında daha iyi ilişkiler kurmak,

5. Organizmanın çeşitli sistemlerin geliştirilmesi (Lumpkin, 2002).

Beden eğitimi, fiziksel aktivite yoluyla, kişinin fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini optimum bir seviyede kazanması şeklinde tanımlanabilir (Lumpkin, 1998). Başka bir tanıma göre ise okul beden eğitimi programlarında fiziksel aktiviteler ile öğrenci gelişimine, bilgisine, tutumlarına, motor ve davranışsal becerilerine eğlenceli katılım sağlamak amacıyla yapılan ve fiziksel devamlılık içeren aktif hayat şekline beden eğitimi denir (Pate, Corbin, Pangrazi, 1998).

Beden eğitiminin ve sporun yapılış şekli ve amacına bağlı olarak nasıl bir yapı içerisinde yer alacağı bazı araştırmacılara göre belirlenmeye çalışılmıştır. Lumpkine (2002) göre, Beden eğitimi, spor ve egzersiz bilimi ortak kökenden gelmesine rağmen bilgi ve kendilerine ait disiplinler içermesinden dolayı birbirinden ayrılmaktadır. Sporun yeri tam olarak belli olmamasına rağmen egzersizle oyun arasında bir yerde olabilir. Rekreasyonel etkinliklerde belki spor olarak adlandırılabilir. Diğer taraftan kaya tırmanışı, paraşütle yükseklerden atlamak da (skydiving) spor olarak tanımlanabilmektedir. Daha sert ve kurallı olarak yapılan, yüksek beceri gerektiren etkinliklerde atletizm yönü daha ağır basarak spor diye tanımlanabilmektedir.

Beden eğitimi ve sporun yerini belirlemek için Lumpkin (2002), aşağıdaki çizelgeyi oluşturmuştur.



(Lumpkin, 2002)

Egzersiz, fiziksel aktivite içerisinde pratik yapmak, güç harcamaktır. Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, eğlenme amacıyla yapılan etkinlikler, sporsal oyunlar, genelde kurallı oynanan kazanan ve kaybedenin olduğu oyunlar, serbest zaman etkinlikleri (leisure), sorumluluklardan uzak belki içerisinde fiziksel aktivite olmayan etkinlikler, rekreasyon, rahatlama, yenilenme amacıyla fiziksel veya fiziksel aktivite olmadan yapılan etkinlikler, atletizm ise önceden organize edilmiş, yüksek yarışma aktivitesi gerektiren ve beceri isteyen etkinliklerdir. Spor ise burada kurallı olan ve resmi yada gayrı resmi olarak kendi kendine veya rakibe karşı bazen ödül bazen eğlence yapılan fiziksel aktivitelerdir. Beden eğitimi ise okul sınırları içerisinde resmi olarak yapılan fiziksel aktiviteleri kapsar. Beden eğitiminin içerisinde zihinsel, sosyal ve bedensel becerilerin gelişmesi hedeflenmiştir. Kaliteli beden eğitimi programları sayesinde sağlık açısından iyi duruma gelen ve enerjik olan öğrenci sadece okuldaki görevlerini değil aynı zamanda günlük hayattaki görevlerinide başarıyla yerine getirir. (Lumpkin, 2002)

Açıklamalardan hareketle beden eğitimi ve sporun ilk amacı insanın "fiziği" etkilemektir. Fakat bu kadarla sınırlı olduğu düşünmek yanlıştır, çünkü aynı zamanda, beden eğitiminde kullanılan fizik egzersizlerin çeşidine göre fizyolojik, kullanılan yöntemlere göre pedagojik, etkilerine göre biyolojik ve organizasyon, şekline göre sosyal olduğunu da söylemek mümkündür.

Literatürde beden eğitimi ve sporun farklılıkları yanı sıra birbirinden ayrılmaz olduğuda tartışılmaktadır. Mright'e (2000) göre, bir çok beden eğitimi aktivitesi büyük yaratıcılık gerektirir yada kendi doğası içerisinde yapılır ve spor yaşantısı içerisinde bir eleman olarak yer alır bu nedenle birbirinden ayrılamaz. Whitehead'e (2000) göre, fiziksel aktivitelerin büyük bir oranı sporu kapsarken, beden eğitimi ise bu aktivitelerin öğrenme yöntemlerini içerir. Farklı sporsal aktiviteler ile bu öğrenme yöntemlerine katkıda bulunulur. Yine politikacılara, medyaya ve meslek gruplarına göre beden eğitimi ve spor bir birinden farklı olmayan tanımlara sahiptir (Capel, 2000).

Beden eğitimi ve sporda farklılıklar araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Capel (2000), beden eğitimi ve spor arasındaki farklılığı, beden eğitiminin merkezinde öğrenme olduğunu, sporun ise merkezinde fiziksel aktiviteler yolu ile ürün alma vardır ve öğrenme sonucunda sporsal etkinliklere katılım sağlanır şeklinde yorumlamaktadır ve aşağıdaki tablo ile farklılıkları ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi ve spor arasındaki farklılıklar (Capel,2000-a)

BEDEN EĞİTİMİ	SPOR
- **Zorunlu bir faaliyettir**	- **Zorunlu olmayan bir faaliyettir**
- **Eğitimsel yöntemdir**	- **Eğitsel yönü çok yoktur**
- **Okullarda yapılır**	- **Spor kulüplerinde yapılır**
- **M.E.B.'in belirlediği bir plan ve program kuralları içerisinde meydana gelir.**	- **Uzman antrenörlerin belirlediği çerçevede yapılır.**
- **Motorsal beceri gelişimi içerir**	- **Beden eğitimine göre daha karmaşıktır**
- **Spora göre daha geniş bir kapsamı vardır**	- **Mücadele vardır.**

,

Tablodan da anlaşılacağı gibi beden eğitimi ve spor arasındaki farklarda en belirgin olarak beden eğitiminin zorunlu ve okullarda yapılıyor olması, sporun ise bir zorunluluk olmadan ve eğitsel yönü çok olmayan faaliyetler içermesi şeklinde göze çarpmaktadır.

Literatür incelendiğinde bazı kaynaklarda beden eğitimi ve spor birlikte, bazılarında farklı tanımlanmıştır. Bu tartışmaların uzun yıllar süreceği açıktır. Ancak şu ifade yadsınamaz Günümüz eğitimi felsefeleri kavramında, beden eğitiminin daha doğrusu "spor eğitimi" nin amaçları "beden" sözcüğünün ifade ettiklerinin çok ötesinde sosyal, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişimler gibi amaçlara yönelmiştir (Açıkada, 1994).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere beden eğitimi ve spor kavramlarının açıklanmasında veya tanımlanmasında bir netlik olmadığı görülebilmektedir. Ülkemizde de beden eğitimi ve spor kavramlarının tanımlanmasında da tam bir netlik olmamakla birlikte, beden eğitimi etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında resmi olarak yapılmaktadır. Bu bağlamda okul çağındaki gençlerin beden eğitimi ve spor kavramları hakkındaki görüşlerinin saptanması ve bu kavramlardan ne anladıklarına bağlı olarak öğrenci gözüyle tanımlamaların yapılması önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmaya; ilköğretim okullarında ve liselerde beden eğitimi ve spor dersine katılan öğrenciler, Hacettepe Üniversitesinde seçmeli beden eğitimi dersi alan ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır.

Araştırmaya, 2004-2005 öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerindeki okullarda öğrenim gören ve rasgele örneklem yolu ile seçilen ilköğretim okullarından; 6. sınıflardan 36, 7. sınıflardan 35, 8. sınıflardan 33 öğrenci, liselerden; 9. sınıflardan 36, 10 sınıflardan 35 , 11. sınıflardan 34 öğrenci, Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden 40, diğer bölümlerden 33 olmak üzere 73 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 282 kişidir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, "Beden eğitimi nedir?","Spor nedir?","Beden eğitimi ile spor arasındaki fark nedir?","Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" şeklinde 4 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtılarak sorulara cevap vermeleri istenmiş ve doldurulan formlar araştırmacılar tarafından geri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; önce öğrenci seviyesine göre gruplama yapılmış, her grubun sorulara verdikleri cevaplara göre tanımlamalar kendi içerisinde sınıflandırılarak yazılmıştır. Daha

sonra bu cevapları verenlerin sayı ve yüzdelerine göre değerlendirme yapılarak yüzdelik olarak en fazladan en aza doğru cevaplar sıralanmıştır.

BULGULAR

Ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar en fazla yüzdeye sahiplik derecesine göre sıralanmış ve tablolaştırılmıştır.

"Beden eğitimi nedir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 1. **Araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.**

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Yapılan bir spor dalıdır.	3	15	5	31.2	8	22.2
2	Oyun oynamaktır.	4	20	3	18.8	7	19.4
3	Hareketler uygulanarak yapılan çalışmalardır.	4	20	2	12.5	6	16.7
4	Öğretmenin öğrettiği, okulda yapılan hareketlerdir.	4	20	2	12.5	6	16.7
5	Haftada iki gün spor yapılan derstir.	2	10	1	6.2	3	8.3
6	Çok sevdiğim bir derstir.	2	10	0	0	2	5.5
7	Spor hakkında bilgi vermek amacıyla yapılan derstir.	1	5	1	6.2	2	5.5
8	Yeni bir şeyler öğrenmektir.	0	0	1	6.2	1	2.8
9	İçinde çeşitli hareketler olan bir spor etkinliğidir.	0	0	1	6.2	1	2.8
		20	100	16	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 3'ü (%15) kız, 5'i (%31.2) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "yapılan bir spor dalıdır" cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%20) kız, 3'ü (%18.8) erkek olmak üzere toplam 7 (%19.4) öğrenci "oyun oynamaktır" cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 4'ü (%20) kız, 2'si (%12.5) erkek olmak üzere toplam 6 (16.7) öğrenci "hareketler uygulanarak yapılan çalışmalardır." cevabını vermiştir.

Tablo 2. **Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.**

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Öğretmenler tarafından okulda yapılan bir spor dersidir.	5	27.8	6	35.3	11	31.5
2	Farklı bedensel hareketlerin yapıldığı bir derstir.	3	16.7	3	17.7	6	17.2
3	Vücudumuzu sağlıklı şekilde eğitmek için çeşitli hareketler yapm.	2	11.1	3	17.7	5	14.3
4	Spordur.	1	5.5	2	11.7	3	8.6
5	Bedenin eğitilmesidir.	1	5.5	1	5.9	2	5.7
6	İnsan sağlığını yerine getiren hareketlerdir.	0	0	1	5.9	1	2.8
7	Haftada bir gün yaptığımız derstir.	1	5.5	0	0	1	2.8
8	Spor aktivitelerini öğrenmek, kendini geliştirmek ve eğlenmektir.	1	5.5	0	0	1	2.8
9	Oyun oynamaktır.	1	5.5	0	0	1	2.8
10	İnsanın sağlıklı yaşaması ve bedenini geliştirmesi için bir eğitim dalı.	1	5.5	0	0	1	2.8
11	Stres atmak için yapılan eğitimdir.	0	0	1	5.9	1	2.8
12	Milli eğitim bakanlığı tarafından onaylanmış bir derstir.	1	5.5	0	0	1	2.8
13	Günlük yaşantımızda kullandığımız hareketleri öğrenmektir.	1	5.5	0	0	1	2.8
		18	100	17	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 5'i (%27.8) kız, 6'sı (%35.3) erkek olmak üzere toplam 11 (%31.5) öğrenci "Öğretmenler tarafından okulda yapılan bir spor dersidir" cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%16.7) kız, 3'ü (%17.7) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.2) öğrenci "farklı bedensel hareketlerin yapıldığı bir derstir" cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%11.1) kız, 3'ü (%17.7) erkek olmak üzere toplam 5 (%14.3) öğrenci "Vücudumuzu sağlıklı şekilde eğitmek için çeşitli hareketler yapmaktır." cevabını vermiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesidir.	6	40	9	50	15	45.5
2	Okullarda spor dalları hakkında bilgi veren ve eğiten bir derstir.	2	13.3	4	22.2	6	18.1
3	Kişinin kendini geliştirmesi için yapılan cimnastik hareketleridir.	2	13.3	3	16.7	5	15.1
4	İnsan sağlığı açısından gerekli olan faaliyetlerdir.	2	13.3	1	5.5	3	9.1
5	Bedeni geliştirmek için okulda yapılan bir derstir.	1	6.7	1	5.5	2	6.1
6	Spor yapmak için yapılan bir etkinliktir.	2	13.3	0	0	2	6.1
		15	100	18	100	**33**	**100**

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 6'sı (%40) kız, 9'u (%50) erkek olmak üzere toplam 15 (%45.5) öğrenci "İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesidir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 6 (%18.1) öğrenci "Okullarda çeşitli spor dalları hakkında öğrencilere bilgi veren, onları bu konuda eğiten bir derstir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 3'ü (%16.7) erkek olmak üzere toplam 5 (%15.1) öğrenci "Kişinin kendini geliştirmesi için yapılan cimnastik hareketleridir." cevabını vermiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan 9. (lise1.) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Bedenimizi eğitmek ve sağlığımızı korumak amaçlı yapılan hareketlerdir.	5	35.8	9	41	14	38.9
2	Beden eğitimi öğretmeni tarafından yaptırılan bedensel etkinliklerdir.	4	28.5	4	18.2	8	22.2
3	Kişinin ruhsal ve bedensel gelişimini tamamlamak için yaptığı hareketlerdir.	2	14.3	4	18.2	6	16.6
4	İnsanın belirli hareketler ve tekniklerle bedenini geliştirmesidir.	0	0	4	18.2	4	11.1
5	Günlük yaşamı kolaylaştırmak ve bedeni zinde tutmak amacıyla yapılan hareketlerdir.	2	14.3	1	4.5	3	8.3
6	İnsanın vücudunu geliştiren eğitim ve öğretimdir.	1	7.1	0	0	1	2.8
		14	100	22	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan lise 1. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 5'i (%35.8) kız, 9'u (%41) erkek olmak üzere toplam 14 (%38.9) öğrenci "Bedenimizi eğitmek ve sağlığımızı korumak amaçlı yapılan hareketlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%28.5) kız, 4'ü (%18.2) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "Beden eğitimi öğretmeni tarafından yaptırılan bedensel etkinliklerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan 10. (lise 2.) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Sosyal etkinlik, beden sağlığı ve kişisel beceridir.	4	26.7	6	30	10	28.5
2	Bedensel ve zihinsel gelişimi tamamlamak için öğretmen ile birlikte okulda yapılan hareketlerdir.	5	33.3	4	20	9	25.8
3	İnsanların sağlıklı ve zinde kalması için gerekli olan eğitimdir.	3	20	3	15	6	17.1
4	Vücudu çeşitli hareketlerle disipline sokmak ve zinde tutmaktır.	2	13.3	3	15	5	14.2
5	Bedenin eğitilmesidir.	1	6.7	2	10	3	8.5
6	Sağlık, mutluluk ve zinde kalmak için yapılan etkinliklerdir.	0	0	2	10	2	5.8
		15	100	20	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan lise 2. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 4'ü (%26.7) kız, 6'sı (%30) erkek olmak üzere toplam 10 (%28.5) öğrenci "Sosyal etkinlik, beden sağlığı ve kişisel beceridir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 5'i (%33.3) kız, 4'ü (%20) erkek olmak üzere toplam 9 (%25.8) öğrenci "Bedensel ve zihinsel gelişimi tamamlamak için öğretmen ile birlikte okulda yapılan hareketlerdir." cevabını vermiştir.Yine aynı soruya 3'ü (%20) kız, 3'ü (%15) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.1) öğrenci "İnsanların sağlıklı ve zinde kalması için gerekli olan eğitimdir." cevabını vermiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan 11. (lise 3.) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Sağlığı korumak, stres atmak ve rahatlamak amacıyla okullarda uygulanan bir derstir.	6	37.6	6	33.3	12	35.2
2	Sporun nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin edinildiği derstir.	3	18.7	4	22.2	7	20.6
3	Bedensel ve zihinsel gelişimi sağlayan faaliyetlerin yapıldığı derstir.	3	18.7	2	11.1	5	14.7
4	Eğitmenlerce beden ile ilgili hareket, bilgi ve tekniklerin öğretilmesidir.	3	18.7	2	11.1	5	14.7
5	Sportif faaliyetlerin teknik olarak öğrenildiği derstir.	1	6.2	2	11.1	3	8.8
6	Okullarda eğitim amaçlı olarak yapılan spor faaliyetleridir.	0	0	2	11.1	2	5.8
		16	100	18	100	**34**	**100**

Araştırmaya katılan lise 3. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 6'sı (%37.6) kız, 6'sı (%33.3) erkek olmak üzere toplam 12 (%35.2) öğrenci "Sağlığı korumak, stres atmak ve rahatlamak amacıyla okullarda uygulanan bir derstir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%18.7) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 7 (%20.6) öğrenci "Sporun nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin edinildiği derstir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%18.7) kız, 2'si (%11.1) erkek olmak üzere toplam 5 (%14.7) öğrenci "Bedensel ve zihinsel gelişimi sağlayan faaliyetlerin yapıldığı derstir." cevabını vermiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Bedenin hareketler yoluyla bilinçli olarak istenilen şekle getirilmesi için yapılan hareketlerdir	8	21	6	17.1	14	19.2
2	Bireyin fiziksel ve psiko-motor becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir.	6	15.8	6	17.1	12	16.5
3	İnsanın, fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak gelişimine yardımcı olan bir eğitim biçimidir.	4	10.5	4	11.5	8	11
4	Ders kapsamında yapılan ve fiziksel olarak verilen eğitimdir.	2	5.3	5	14.2	7	9.4
5	Hareketlerin kaslar yardımı ile belli bir düzen içinde yapılmasıdır.	4	10.5	3	8.6	7	9.4
6	Okul döneminde örencilerin en çok sevdikleri, rahat ve istedikleri gibi hareket yaparak ve eğlenerek öğrenme sağlayan derstir.	2	5.3	4	11.5	6	8.2
7	Okullarda, öğretmen önderliğinde yapılan ve çeşitli spor dallarının tanıtıldığı bir programdır.	3	8	2	5.7	5	6.9
8	Bireyin fiziksel olarak vücudunu tanıması ve onu kullanmayı öğrenmesidir.	2	5.3	1	2.8	3	4.2
9	Vücudu bilimsel olarak hazırlanmış yöntemlerle zinde tutma çalışmalarıdır.	2	5.3	1	2.8	3	4.2
10	İnsanların bedensel ve ruhsal olarak çeşitli faaliyetlerle terbiye edilmesidir.	1	2.6	1	2.8	2	2.7
11	Sportif etkinliklerin belli bir program dahilinde düzenlenmesidir.	1	2.6	1	2.8	2	2.7
12	Bireyin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uygun sportif faaliyetlerde bulundurmaktır.	1	2.6	1	2.8	2	2.7
13	Sağlıklı kalmak için yapılan alıştırmalardır.	1	2.6	0	0	1	1.4
14	İnsanın kendi bedeniyle belli kurallara bağlı kalarak iletişimde bulunmasıdır.	1	2.6	0	0	1	1.4
		38	100	35	100	**73**	**100**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Beden eğitimi nedir?" sorusuna 8'i (%21) kız, 6'sı (%17.1) erkek olmak üzere toplam 14 (%19.2) öğrenci "Bedenin hareketler yoluyla bilinçli olarak istenilen şekle getirilmesi için yapılan hareketlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 6'sı (%15.8) kız, 6'sı (%17.1) erkek olmak üzere toplam 12 (%16.5) öğrenci "Bireyin fiziksel ve psiko-motor becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir." cevabını vermiştir.

"Spor nedir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 8. **Araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.**

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Günlük hayatımızda yaptığımız hareketlerdir.	5	25	3	18.8	8	22.2
2	İnsanların sağlıklı yaşam için yaptıkları hareketlerdir.	4	20	3	18.8	7	19.4
3	Kasları geliştirmektir.	2	10	3	18.8	5	13.9
4	Koşmak, hareket etmektir.	3	15	2	12.5	5	13.9
5	Maç yapmaktır.	3	15	2	12.5	5	13.9
6	Sağlımıza iyi gelen,oyun oynamamızı sağlayan eğitimdir.	1	5	1	6.2	2	5.5
7	Zayıflama hareketleri yapmaktır.	1	5	1	6.2	2	5.5
8	Çeşitli aletlerle yapılan egzersizdir.	1	5	0	0	1	2.8
9	İnsanın beden ve zekasını açan hareketlerdir.	0	0	1	6.2	1	2.8
		20	100	16	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 5'i (%25) kız, 3'ü (%18.8) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "günlük hayatımızda yaptığımız hareketlerdir" cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%20) kız, 3'ü (%18.8) erkek olmak üzere toplam 7 (%19.4) öğrenci "İnsanların sağlıklı yaşam için yaptıkları hareketlerdir" cevabını vermiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Günlük yaşantımızda yaptığımız hareketlerdir.	8	44.4	2	11.7	10	28.5
2	Sağlığımızı korumak için yaptığımız hareketlerdir.	4	22.2	4	23.6	8	22.9
3	Vücudun geliştirilmesi için yapılan hareketlerdir.	0	0	5	29.5	5	14.3
4	Bedensel ve zihinsel eğitimle birlikte eğlence sağlayan işlerdir.	1	5.5	2	11.7	3	8.6
5	Belirli günlerde yapılan hareketlerdir.	0	0	2	11.7	2	5.7
6	Zayıflamak ve stres atmak amacıyla yapılan hareketlerdir.	0	0	2	11.7	2	5.7
7	Kendimizi koruma amaçlı yaptığımız hareketlerdir.	1	5.5	0	0	1	2.8
8	Çeşitli kurallarla oynana oyundur.	1	5.5	0	0	1	2.8
9	Isınma hareketleridir.	1	5.5	0	0	1	2.8
10	Farklı spor dallarını içeren bir alandır.	1	5.5	0	0	1	2.8
11	Beden ve ruhunu dinlendirmek için yapılan hareketlerdir.	1	5.5	0	0	1	2.8
		18	100	17	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 8'i (%44.4) kız, 2'si (%11.7) erkek olmak üzere toplam 10 (%28.5) öğrenci "Günlük yaşantımızda yaptığımız hareketlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%22.2) kız, 4'ü (%23.6) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.9) öğrenci "Sağlığımızı korumak için yaptığımız hareketlerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Boş vakitlerde her yerde sağlık amaçlı yapılan faaliyetlerdir.	9	60	3	16.7	12	36.2
2	Futbol, voleybol, basketbol gibi çeşitli branşlarda iki rakip takım arasında yapılan faaliyetlerdir.	2	13.3	6	33.3	8	24.2
3	Vücudumuzun gelişmesi için gerekli olan faaliyetlerdir.	3	20	4	22.2	7	21.2
4	İnsanların kilo sorunun çözmek için yaptıkları faaliyetlerdir.	1	6.7	2	11.2	3	9.1
5	Bazı faaliyetleri yapabilme ve başarabilme becerisidir.	0	0	1	5.5	1	3.1
6	Spor toptur, top spordur.	0	0	1	5.5	1	3.1
7	Düzenli olarak yapılan faaliyetlerdir.	0	0	1	5.5	1	3.1
		15	100	18	100	**33**	**100**

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 9'u (%60) kız, 3'ü (%16.7) erkek olmak üzere toplam 12 (%36.2) öğrenci "Boş vakitlerde her yerde sağlık amaçlı yapılan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 6'sı (%33.3) erkek olmak üzere toplam 8 (%24.2) öğrenci "Futbol, voleybol, basketbol gibi çeşitli alanlarda iki rakip takım arasında yapılan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%20) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 7 (%21.2) öğrenci "Vücudumuzun gelişmesi için gerekli olan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan 9. (lise1) sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	İnsanların yaşamlarını daha sağlıklı sürdürmeleri için düzenli olarak yaptıkları faaliyetlerdir.	6	42.9	12	54.5	18	50
2	Belirli bir dalda yapılan fiziksel etkinliklerdir.	4	28.5	2	9.1	6	16.6
3	Belirli bir disipline ve kurallara uyarak yöntemli çalışmalara dayanan eğlenme, güç harcama, mücadele yollu yapılan beden hareketleridir.	2	14.3	1	4.5	3	8.3
4	Vücudu geliştirmek için yapılan hareketlerdir.	0	0	3	13.7	3	8.3
5	Kültür- fizik hareketleri yapmaktır.	0	0	2	9.1	2	5.5
6	İnsanın herhangi bir spor dalında uzmanlaşıp, profesyonel olarak oynamasıdır.	2	14.3	0	0	2	5.5
7	Stres atmak için yapılan etkinliklerdir.	0	0	1	4.5	1	2.8
8	Sağlıklı yaşam ve para kazanmak amacıyla yapılan etkinliklerdir.	0	0	1	4.5	1	2.8
		14	100	22	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan lise 1. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 6'sı (%42.9) kız, 12'si (%54.5) erkek olmak üzere toplam 18 (%50) öğrenci "İnsanların yaşamlarını daha sağlıklı sürdürmeleri için düzenli olarak yaptıkları faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%28.5) kız, 2'si (%9.1) erkek olmak üzere toplam 6 (%16.6) öğrenci "Belirli bir dalda yapılan fiziksel etkinliklerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan 10. (lise 2) sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Sağlıklı bir yaşam sürmek için düzenli olarak yapılan hareketlerdir.	6	40	7	35	13	37.1
2	Beden eğitiminde öğrenilen hareketlerin günlük yaşamda tekrarlanmasıdır.	3	20	4	20	7	20
3	İnsanların ömrünü uzatmak ve kendilerini geliştirmek için yaptıkları hareketlerdir.	2	13.3	3	15	5	14.2
4	Vücudu şekle sokmak amacıyla günlük olarak yapılan egzersizlerdir.	3	20	2	10	5	14.2
5	Çok yönlü bir eğitim dalıdır.	1	6.7	2	10	3	8.5
6	Sağlıklı kalmak için vücudun eğitilmesidir.	0	0	2	10	2	5.8
		15	100	20	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan lise 2. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 6'sı (%40) kız, 7'si (%35) erkek olmak üzere toplam 13 (%37.1) öğrenci "Sağlıklı bir yaşam sürmek için düzenli olarak yapılan hareketlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%20) kız, 4'ü (%20) erkek olmak üzere toplam 7 (%20) öğrenci "Beden eğitiminde öğrenilen hareketlerin günlük yaşamda tekrarlanmasıdır." cevabını vermiştir.Yine aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 3'ü (%15) erkek olmak üzere toplam 5 (%14.2) öğrenci "İnsanların ömrünü uzatmak ve kendilerini geliştirmek için yaptıkları hareketlerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 13. Araştırmaya katılan 11. (lise 3) sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Kendimizi zinde hissetmek ve sağlıklı bir yaşam sürmek için düzenli olarak yapılan faaliyetlerdir.	5	31.2	6	33.3	11	32.3
2	Sağlık ve eğlence amaçlı olarak yapılan fiziksel etkinliklerdir.	2	12.5	4	22.2	6	17.6
3	Belirli kuralları olan ve müsabaka içeren faaliyetlerdir.	3	18.7	3	16.7	6	17.6
4	Çeşitli dallara ayrılmış fiziksel ve zihinsel olarak yapılan etkinliklerdir.	2	12.5	2	11.1	4	11.8
5	Kazanılan becerilerin sergilenmesidir.	2	12.5	1	5.5	3	8.8
6	Profesyonel ya da amatörce yapılan etkinliklerdir.	2	12.5	1	5.5	3	8.8
7	Kimi zaman zevk, kimi zaman ticari kazanç, kimi zaman sağlıklı yaşam için yapılan faaliyetlerdir.	0	0	1	5.5	1	2.9
		16	100	18	100	**34**	**100**

Araştırmaya katılan lise 3. sınıf öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 5'i (%31.2) kız, 6'sı (%33.3) erkek olmak üzere toplam 11 (%32.3) öğrenci "Kendimizi zinde hissetmek ve sağlıklı bir yaşam sürmek için düzenli olarak yapılan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%12.5) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.6) öğrenci "Sağlık ve eğlence amaçlı olarak yapılan fiziksel etkinliklerdir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%18.7) kız, 3'ü (%16.7) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.6) öğrenci "Belirli kuralları olan ve müsabaka içeren faaliyetlerdir." cevabını vermiştir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Vücudumuzun daha sağlıklı, zinde, aktif olabilmesi için düzenli olarak yapılan aktivitelerdir.	12	31.6	10	28.6	22	30.1
2	İyi vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir.	3	7.9	6	17.1	9	12.3
3	Egzersiz yapmaktır.	4	10.5	4	11.5	8	11
4	Fiziksel ve zihinsel aktivitelerin pratiğe döküldüğü alandır.	4	10.5	2	5.7	6	8.2
5	Yarışmadır, amacı vardır, kurala ve rekabete dayalıdır.	2	5.3	3	8.6	5	6.9
6	Bedeni geliştiren eğlenceli bir iştir.	3	8	1	2.8	4	5.5
7	Branşlaşmadır.	1	2.6	2	5.7	3	4.2
8	Kas ve beyin sisteminin koordineli olarak çalıştırılmasıdır.	1	2.6	2	5.7	3	4.2
9	Sistemli beden eğitimidir.	1	2.6	1	2.8	2	2.7
10	Özel amaçlı etkinliklerdir.	2	5.3	0	0	2	2.7

11	Beden eğitiminin daha gelişmişidir.	1	2.6	0	0	1	1.4
12	Kişinin kendi isteği doğrultusunda amatör veya profesyonel olarak yapılan uğraşıdır.	0	0	1	2.8	1	1.4
13	Terlemektir.	1	2.6	0	0	1	1.4
14	İnsanoğlunun vazgeçemeyeceği bir ihtiyaçtır.	0	0	1	2.8	1	1.4
15	Bedenin geliştirildikten sonra denenmesi ve ölçülmesi işlemidir.	1	2.6	0	0	1	1.4
16	Belirli bir disiplin içinde olmadan yapılan hareketlerdir.	1	2.6	0	0	1	1.4
17	Bir iş, meslek, bilim dalıdır.	0	0	1	2.8	1	1.4
18	Göreceli bir kavramdır.	0	0	1	2.8	1	1.4
19	Bilmiyorum.	1	2.6	0	0	1	1.4
		38	100	35	100	**73**	**100**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Spor nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. "Spor nedir?" sorusuna 12'si (%31.6) kız, 10'u (%28.6) erkek olmak üzere toplam 22 (%30.1) öğrenci "Vücudumuzun daha sağlıklı, zinde, aktif olabilmesi için düzenli olarak yapılan aktivitelerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%7.9) kız, 6'sı (%17.1) erkek olmak üzere toplam 9 (%12.3) öğrenci "İyi vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 4'ü (%10.5) kız, 4'ü (%11.5) erkek olmak üzere toplam 8 (%11) öğrenci "Egzersiz yapmaktır." cevabını vermiştir.

"Beden eğitimi ile spor arasındaki fark nedir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 15.**Araştırmaya katılan ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.**

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	İkisi de aynıdır, fark yoktur.	4	20	6	37.5	10	27.7
2	Beden eğitimi bir ders, spor günlük hayatımızda yaptığımız hareketler	5	25	2	12.5	7	19.4
3	Beden eğitiminde maç yaparız, sporda koşarız.	3	15	3	18.8	6	16.7
4	Beden eğitiminde hareket yaparız, sporda çok şey yaparız.	2	10	3	18.8	5	13.9
5	Beden eğitimi okulda yapılır, spor ise kendi isteğimizle yapılır.	3	15	1	6.2	4	11.1
6	Beden eğitimi,spor yaparak yaptığımız iş; spor ise koşmak, yürümektir.	1	5	0	0	1	2.8
7	Beden eğitimi oyun, spor ise ısınma hareketleridir.	1	5	0	0	1	2.8
8	Beden eğitiminde oyun oynarız, sporda ise güç sağlarız.	1	5	0	0	1	2.8
9	Beden eğitimi belirli günlerde yapılır, spor ise günlük yapılır.	0	0	1	6.2	1	2.8
		20	100	16	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya 4'ü (%20) kız, 6'sı (%37.5) erkek olmak üzere toplam 10 (%27.7) öğrenci "ikisi de aynıdır, fark yoktur" cevabını vermiştir. Aynı soruya 5'i (%25) kız, 2'si (%12.5) erkek olmak üzere toplam 7 (%19.4) öğrenci "Beden eğitimi bir derstir, spor günlük hayatımızda yaptığımız hareketlerdir." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%15) kız, 3'ü (%18.8) erkek olmak üzere toplam 6 (%16.7) öğrenci "beden eğitiminde maç yaparız, sporda koşarız" cevabını vermiştir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi okulda hareket yapılan derstir, spor ise sağlığı koruma amaçlı yapılır.	6	33.4	4	23.5	10	28.5
2	Beden eğitimi hareketlerin öğrenilmesidir, spor ise uygulama yapılmasıdır.	2	11.1	1	5.9	3	8.6
3	Fark yoktur.	2	11.1	1	5.9	3	8.6
4	Beden eğitiminde hareket yapılır, sporda kurallı oyunlar vardır.	2	11.1	1	5.9	3	8.6
5	Beden eğitiminde maç yapıyoruz, sporda hareket yapıyoruz.	1	5.5	2	11.7	3	8.6
6	Beden eğitiminde vücudu eğitme, sporda sağlıklı yaşama amacı vardır.	1	5.5	1	5.9	2	5.7
7	Beden eğitimi öğretmenle yapılır, sporu kendimiz yaparız.	1	5.5	1	5.9	2	5.7
8	Beden eğitimi harekettir, spor vücut geliştirmedir.	0	0	2	11.7	2	5.7
9	Beden eğitiminde hareket vardır, sporda koşulur.	0	0	1	5.9	1	2.8
10	Beden eğitimi cimnastik aletleriyle yapılır,spor eğlence amaçlıdır.	0	0	1	5.9	1	2.8
11	Beden eğitimi zihni geliştirir, spor ise kiloları eritir.	0	0	1	5.9	1	2.8
12	Beden eğitiminde hareket öğreniyoruz, sporda bir şey öğrenmiyoruz.	1	5.5	0	0	1	2.8
13	Beden eğitimi sağlık için yapılır, spor branşlara ayrılır.	1	55	0	0	1	2.8
14	Beden eğitimi kendi vücudumuzla yapılan hareketler, spor çeşitli aletlerle yapılan hareketlerdir.	0	0	1	5.9	1	2.8
15	Beden eğitimi derstir, spor ise aktivitedir.	1	5.5	0	0	1	2.8
		18	100	17	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 6'sı (%33.4) kız, 4'ü (%23.5) erkek olmak üzere toplam 10 (%28.5) öğrenci "Beden eğitimi okulda hareket yapılan derstir, spor ise sağlığı koruma amaçlı yapılır." cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%11.1) kız, 1'i (%5.9) erkek olmak üzere toplam 3 (%8.6) öğrenci "Beden eğitimi hareketlerin öğrenilmesidir, spor ise uygulama yapılmasıdır." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya, 2'si (%11.1) kız, 1'i (%5.9) erkek olmak üzere toplam 3 (%8.6) öğrenci "fark yoktur." cevabını vermiştir.

Tablo 17. Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi okulda öğretmenle, spor her yerde kendi kendimize yapılır.	4	26.6	5	27.8	9	27.1
2	Beden eğitimi vücudu geliştirir, spor sağlık içindir.	4	26.6	3	16.7	7	21.2
3	Beden eğitimi sporu içine alır, spor ise her bir dalın faaliyetidir.	2	13.3	4	22.2	6	18
4	Beden eğitiminde hareket,sporda ise maç yapılır.	0	0	3	16.7	3	9.1
5	Beden eğitimi vücudu geliştirir, spor takım oyunudur.	0	0	2	11.2	2	6.1
6	Beden eğitiminde spor dalları vardır, sporda sağlıklı olma amacı vardır.	0	0	1	5.5	1	3.1
7	Beden eğitimi zorunludur, spor seçmelidir.	1	6.7	0	0	1	3.1
8	Beden eğitimi hobi, spor ise etkinliktir.	1	6.7	0	0	1	3.1
9	Beden eğitimi bedenin eğitilmesi, spor ise vücudun şekillenmesidir.	1	6.7	0	0	1	3.1
10	Beden eğitiminde kurallar öğrenilir, sporda ise uygulanır.	1	6.7	0	0	1	3.1
11	Fark yoktur.	1	6.7	0	0	1	3.1
		15	100	18	100	**33**	**100**

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 4'ü (%26.6) kız, 5'i (%27.8) erkek olmak üzere toplam 9 (%27.1) öğrenci "Beden eğitimi okulda öğretmenle yapılır, spor her yerde kendi kendimize yapılır." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%26.6) kız, 3'ü (%16.7) erkek olmak üzere toplam 7 (%21.2) öğrenci "Beden eğitimi vücudu geliştirir, spor sağlık içindir". cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 6 (%18) öğrenci "Beden eğitimi sporu içine alır, spor ise her bir dalın faaliyetidir." cevabını vermiştir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan 9. (lise 1). sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi derste yapılan hareketler, spor ise günlük yaşantımızda düzenli yaptığımız hareketlerdir.	4	28.5	4	18.2	8	22.2
2	Fark yoktur.	3	21.4	4	18.2	7	19.4
3	Beden eğitimi sağlıklı olmak için, spor iyi vakit geçirmek için yapılır.	2	14.3	2	9.1	4	11.1
4	Beden eğitimi zorunludur,spor zevk için yapılır.	1	7.1	2	9.1	3	8.3
5	Beden eğitimi vücudu geliştirmek için, spor ise ruhsal gelişimi tamamlamak amaçlı yapılır.	2	14.3	1	4.5	3	8.3
6	Beden eğitimi eğitseldir, spor sağlığımızı korumak içindir.	0	0	3	13.7	3	8.3
7	Beden eğitimi gelişimi tamamlamak için, spor uygulama yapmak içindir.	0	0	2	9.1	2	5.5
8	Beden eğitimi vücudu geliştirmek için, spor hobi olarak yapılır.	0	0	2	9.1	2	5.5
9	Beden eğitimi daha dar, spor daha kapsamlıdır.	0	0	2	9.1	2	5.5
10	Beden eğitimi çocukların yaptığı, spor ise her yaştan insanın yaptığı etkinliklerdir.	1	7.1	0	0	1	2.8
11	Beden eğitimi vücudu geliştiren eğitim ve öğretim amaçlı, spor belirli disiplin ve kurallara uyarak yapılır.	1	7.1	0	0	1	2.8
		14	100	22	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan lise 1. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 4'ü (%28.5) kız, 4'ü (%18.2) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "Beden eğitimi derste yapılan hareketler, spor ise günlük yaşantımızda düzenli yaptığımız hareketlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%21.4) kız, 4'ü (%18.2) erkek olmak üzere toplam 7 (%19.4) öğrenci "Fark yoktur." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%14.3) kız, 2'si (%9.1) erkek olmak üzere toplam 4 (%11.1) öğrenci "Beden eğitimi sağlıklı olmak için, spor iyi vakit geçirmek için yapılır." cevabını vermiştir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan 10. (lise 2) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi okulda öğretmen eşliğinde yapılan faaliyetler, spor ise günlük yaşamda sağlık ve eğlence amaçlı yapılan faaliyetler.	6	40	8	40	14	40
2	Beden eğitimi bedenini eğitilmesi, spor ise sağlıklı kalmak amacıyla yapılır.	4	26.7	5	25	9	25.8
3	Beden eğitiminde kuralları öğreniriz spor yaparken onları uygularız.	2	13.3	3	15	5	14.2
4	Fark yoktur.	1	6.7	3	15	4	11.4
5	Beden eğitimi vücudu, spor ise hem vücudu hem beyni geliştirir.	2	13.3	1	5	3	8.5
		15	100	20	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan lise 2. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki farkı yazar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 6'sı (%40) kız, 8'i (%40) erkek olmak üzere toplam 14 (%40) öğrenci "Beden eğitimi okulda öğretmen eşliğinde yapılan faaliyetler, spor ise günlük yaşamda sağlık ve eğlence amaçlı yapılan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%26.7) kız, 5'i (%25) erkek olmak üzere toplam 9 (%25.8) öğrenci "Beden eğitimi bedenini eğitilmesi, spor ise sağlıklı kalmak amacıyla yapılır." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%13.3) kız, 3'ü (%15) erkek olmak üzere toplam 5 (%14.2) öğrenci "Beden eğitiminde kuralları öğreniriz spor yaparken onları uygularız.." cevabını vermiştir.

Tablo 20. Araştırmaya katılan 11. (lise 3) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi öğretmen eşliğinde okulda yapılır, spor ise zevk amaçlı düzenli olarak yapılan aktivitelerdir.	4	25	5	27.7	9	26.4
2	Beden eğitimi sağlık için, spor para kazanmak ve eğlence amaçlı yapılır.	3	18.7	3	16.7	6	17.6
3	Fark yoktur.	3	18.7	2	11.1	5	14.7
4	Beden eğitiminde öğrenme, sporda uygulama vardır.	2	12.5	2	11.1	4	11.8
5	Beden eğitimi spor dalları hakkında bilgi verir, spor ise boş zamanları değerlendirmek için yapılan aktivitelerdir.	2	12.5	2	11.1	4	11.8
6	Beden eğitimi öğrenme amaçlı, spor sağlık amaçlıdır.	1	6.2	2	11.1	3	8.8
7	Beden eğitimi sporun temelidir.	0	0	1	5.5	1	2.9
8	Beden eğitimi özel günlerde ve törenlerde nasıl davranmamız gerektiğini öğretir, spor ise sağlıklı yaşam içindir.	0	0	1	5.5	1	2.9
9	Beden eğitimi eğitimsel olarak yapılır, spor ise fiziksel beceri ve yetenek ister.	1	6.2	0	0	1	2.9
		16	100	18	100	**34**	**100**

Araştırmaya katılan lise 3. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki farkı yazar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 4'ü (%25) kız, 5'i (%27.7) erkek olmak üzere toplam 9 (%26.4) öğrenci "Beden eğitimi öğretmen eşliğinde okulda yapılır, spor ise zevk amaçlı düzenli olarak yapılan aktivitelerdir." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%18.7) kız, 3'ü (%16.7) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.6) öğrenci "Beden eğitimi sağlık için, spor para kazanmak ve eğlence amaçlı yapılır." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%18.7) kız, 2'si (%11.1) erkek olmak üzere toplam 5 (%14.7) öğrenci "Fark yoktur." cevabını vermiştir.

Tablo 21. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki fark nedir?" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Beden eğitimi uzmanlar denetiminde zorunlu olarak, spor ise kendi kendine yapılır.	7	18.3	9	25.8	16	22
2	Beden eğitimi hazırlık evresidir, spor daha sonra uygulama aşamasıdır.	4	10.5	6	17.1	10	13.6
3	Beden eğitimi öğrenme, spor etkinliktir.	3	8	4	11.5	7	9.4
4	Fark yoktur.	4	10.5	2	5.7	6	8.2
5	Beden eğitimi amaç, spor araçtır.	2	5.3	3	8.6	5	6.9
6	Beden eğitimi sportif amaçlı, spor sağlık amaçlı yapılır.	4	10.5	1	2.8	5	6.9
7	Beden eğitimi eğlence, spor rekabet ve heyecan içerir.	2	5.3	3	8.6	5	6.9
8	Beden eğitimi sağlık amaçlıdır, spor daha kapsamlıdır.	3	8	1	2.8	4	5.5
9	Beden eğitiminde vücut terbiye edilir, sporda iyi zaman geçirilir.	3	8	0	0	3	4.2
10	Beden eğitimi daha genel ve basit, spor ise daha kompleks ve özeldir.	1	2.6	2	5.7	3	4.2
11	Beden eğitimi sporu da kapsar.	2	5.3	0	0	2	2.7
12	Beden eğitimi kuralsız, spor kurallıdır.	1	2.6	1	2.8	2	2.7
13	Beden eğitimi kendini tanımak, spor farklı amaçlar (para, şöhret) için yap.	0	0	1	2.8	1	1.4
14	Beden eğitimi zihinseldir, spor bedenseldir.	1	2.6	0	0	1	1.4
15	Beden eğitiminde cimnastik ağırlıklıdır, sporda ise değildir.	1	2.6	0	0	1	1.4
16	Beden eğitimi düzenli, spor düzensiz yapılır.	0	0	1	2.8	1	1.4
17	Beden eğitimi belirli organlarla, spor tüm vücut ile yapılır.	0	0	1	2.8	1	1.4
		38	100	35	100	**73**	**100**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor arasındaki farkı yazar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 7'si (%18.3) kız, 9'u (%25.8) erkek olmak üzere toplam 16 (%22) öğrenci "Beden eğitimi uzmanlar denetiminde zorunlu olarak, spor ise kendi kendine yapılır.." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%10.5) kız, 6'sı (%17.1) erkek olmak üzere toplam 10 (%13.6) öğrenci "Beden eğitimi hazırlık evresidir, spor daha sonra yapılır, uygulama aşamasıdır." cevabını vermiştir.

"Beden eğitimi ile spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşantınızda uygulayabiliyor musunuz?" sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 22. Araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Boş zamanlarımda mahallede oyun oynuyorum.	7	35	4	25	11	30.6
2	Koşuyorum.	4	20	4	25	8	22.2
3	Uygulayamıyorum.	4	20	3	18.8	7	19.4
4	Maç yaparken uyguluyorum.	2	10	4	25	6	16.7
5	Voleybol oynuyorum.	2	10	1	6.2	3	8.3
6	Bir şeyi kaldırırken uyguluyorum.	1	5	0	0	1	2.8
		20	100	16	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya 7'si (%35) kız, 4'ü (%25) erkek olmak üzere toplam 11 (%30.6) öğrenci "Boş zamanlarımda mahallede oyun oynuyorum." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%20) kız, 4'ü (%25) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "Koşuyorum" cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 4'ü (%20) kız, 3'ü (%18.8) erkek olmak üzere toplam 7 (%19.4) öğrenci "uygulayamıyorum" cevabını vermiştir.

Tablo 23.. Araştırmaya katılan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Spor yaparken uyguluyorum.	9	50	6	35.3	15	43
2	Uygulayamıyorum.	5	27.8	7	41.2	12	34.2
3	Koşarak uyguluyorum.	2	11.1	1	5.9	3	8.6
4	Spor alanlarında uyguluyorum.	1	5.5	1	5.9	2	5.7
5	Oyun oynarken uyguluyorum.	0	0	2	11.7	2	5.7
6	Bayramlarda uyguluyorum.	1	5.5	0	0	1	2.8
		18	100	17	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 9'u (%50) kız, 6'sı (%35.3) erkek olmak üzere toplam 15 (%43) öğrenci "Spor yaparken uyguluyorum." cevabını vermiştir. Aynı soruya 5'i (%27.8) kız, 7'si (%41.2) erkek olmak üzere toplam 12 (%34.2) öğrenci "Uygulayamıyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 24. Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Oyun oynarken uyguluyorum.	7	46.6	4	22.2	11	33.3
2	Uygulayamıyorum.	3	20	5	27.8	8	24.2
3	Koşu, cimnastik ve ısınma hareketleri yaparken uyguluyorum.	4	26.6	4	22.2	8	24.2
4	Futbol oynarken uyguluyorum.	0	0	5	27.8	5	15.1
5	Maç izlerken kuralları daha iyi anlıyorum.	1	6.7	0	0	1	3.1
		15	100	18	100	**33**	**100**

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 7'si (%46.6) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 11 (%33.3) öğrenci "Oyun oynarken uyguluyorum." cevabını vermiştir. Aynı soruya 3'ü (%20) kız, 5'i (%27.8) erkek olmak üzere toplam 8 (%24.2) öğrenci "Uygulayamıyorum." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 4'ü (%26.6) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 8 (%24.2) öğrenci "Koşu, cimnastik ve ısınma hareketleri yaparken uyguluyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 25. Araştırmaya katılan 9. (lise 1) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Oyun oynarken uyguluyorum.	4	28.5	13	59.1	17	47.3
2	Uygulayamıyorum.	2	14.3	6	27.2	8	22.2
3	Yaptığım spor branşında uyguluyorum.	4	28.5	2	9.1	6	16.6
4	Hızlı yürüyerek uyguluyorum.	3	21.4	0	0	3	8.3
5	Sadece dışarıda yapılabilenleri uygulayabiliyorum.	1	7.1	1	4.5	2	5.5
		14	100	22	100	**36**	**100**

Araştırmaya katılan lise 1. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 4'ü (%28.5) kız, 13'ü (%59.1) erkek olmak üzere toplam 17 (%47.3) öğrenci "oyun oynarken uyguluyorum" cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%14.3) kız, 6'sı (%27.2) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.2) öğrenci "Uygulayamıyorum." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 4'ü (%28.5) kız, 2'si (%9.1) erkek olmak üzere toplam 6 (%16.6) öğrenci "Yaptığım spor branşında uyguluyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 26. Araştırmaya katılan 10. (lise 2) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Kendi branşımda uyguluyorum.	4	26.7	6	30	10	28.5
2	Koşuyorum.	4	26.7	4	20	8	22.9
3	Uygulayamıyorum.	3	20	4	20	7	20
4	Sık sık maç yaparak uyguluyorum.	3	20	3	15	6	17.1
5	Kültür – fizik hareketleri yapıyorum.	1	6.7	2	10	3	8.5
6	Oyun oynarken uyguluyorum.	0	0	1	5	1	2.8
		15	100	20	100	**35**	**100**

Araştırmaya katılan lise 2. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 4'ü (%26.7) kız, 6'sı (%30) erkek olmak üzere toplam 10 (%28.5) öğrenci "Kendi branşımda uyguluyorum." cevabını vermiştir. Aynı soruya 4'ü (%26.7) kız, 4'ü (%20) erkek olmak üzere toplam 8 (%22.9) öğrenci "Koşuyorum.." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 3'ü (%20) kız, 4'ü (%20) erkek olmak üzere toplam 7 (%20) öğrenci "Uygulayamıyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 27. Araştırmaya katılan 11. (lise 3) sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Uygulayamıyorum.	6	37.5	8	44.4	14	41.1
2	Oyun oynarken, maç yaparken uyguluyorum.	2	12.5	5	27.7	7	20.6
3	Kendi branşımda uyguluyorum.	2	12.5	4	22.2	6	17.6
4	Kültür – fizik hareketleri yapıyorum.	4	25	0	0	4	11.7
5	Düzenli olarak yürüyüş yapıyorum.	2	12.5	1	5.5	3	8.8
		16	100	18	100	**34**	**100**

Araştırmaya katılan lise 3. sınıf öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 6'sı (%37.5) kız, 8'i (%44.4) erkek olmak üzere toplam 14 (%41.1) öğrenci "Uygulayamıyorum." cevabını vermiştir. Aynı soruya 2'si (%12.5) kız, 5'i (%27.7) erkek olmak üzere toplam 7 (%20.6) öğrenci "Oyun oynarken, maç yaparken uyguluyorum." cevabını vermiştir. Yine aynı soruya 2'si (%12.5) kız, 4'ü (%22.2) erkek olmak üzere toplam 6 (%17.6) öğrenci "Kendi branşımda uyguluyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 28. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre dağılımı ve yüzdeleri.

		Kız		Erkek		***Toplam***	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Uygulayamıyorum.	16	42.1	8	22.9	24	32.8
2	Kültür fizik hareketleri yapıyorum.	13	34.2	5	14.2	18	24.6
3	Vücudum daha dinç, aktif oluyor ve kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.	1	2.6	7	20	8	11
4	Kısmen uyguluyorum.	3	8	3	8.6	6	9.7
5	Nefesimi daha iyi ayarlayabiliyorum.	3	2.6	3	8.6	6	9.7
6	Müsabaka izlerken kuralları daha iyi anlıyorum	1	2.6	3	8.6	4	5.5
7	Merdivenleri tercih ediyorum.	1	5.3	3	5.7	4	5.5
8	Reflekslerim daha iyi, Sigarayı azaltmama yardımcı oldu.	0	0	3	2.8	2	4.2
		38	100	35	100	**73**	**100**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? Uygulayabiliyorsanız kısaca yazınız" sorusuna verdikleri yanıtlar önemlilik sırasına göre aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Soruya, 16'sı (%42.1) kız, 8'i (%22.9) erkek olmak üzere toplam 24 (%32.8) öğrenci "Uygulayamıyorum" cevabını vermiştir. Aynı soruya 13'ü (%34.2) kız, 5'i (%14.2) erkek olmak üzere toplam 18 (%24.6) öğrenci "Kültür fizik hareketleri yapıyorum." cevabını vermiştir.

TARTIŞMA VE YORUM

İlköğretim okulu öğrencileri; "Beden eğitimi nedir?" sorusuna, ilköğretim okulu öğrencileri "İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesi için öğretmenler tarafından okulda farklı bedensel hareketlerin yapıldığı çeşitli spor dalları hakkında öğrencilere bilgi veren, ve oyun oynanan bir dersidir" cevabını vermişlerdir. "Spor nedir?" sorusuna, "İnsanların sağlıklı yaşam için günlük hayatta boş vakitlerde ve her yerde yaptıkları hareketlerdir" ve "Futbol, voleybol, basketbol gibi çeşitli alanlarda iki rakip takım arasında yapılan faaliyetlerdir." cevabını vermiştir. "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı nedir? sorusuna, "ikisi de aynıdır, fark yoktur" "Beden eğitimi okulda öğretmenle hareketlerin öğretildiği bir derstir, spor günlük hayatımızda sağlığı koruma amaçlı yaptığımız hareketlerdir" cevabını vermiştir. "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? sorusuna, "Boş zamanlarımda mahallede koşuyorum, oyun oynuyorum." cevabını vermiştir.

İlköğretim çağında olan öğrenciler için hem beden eğitimi hem de spor tanımları ve uygulama şekilleri olarak oyun şeklinde yapılan etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle oyun bu çağdaki çocuklarda ön planda yer almaktadır diyebiliriz. Capel'e (2000b) göre de oyun, beden eğitiminin genel durumu içerisinde düşünülmesi gereken ve özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda öncelikle ele alınması gereken etkinliklerdir. Oyunun tanımına göre, beceri, kazanç, becerileri kullanma, taktik, strateji ve çözüm olan ve problem parçalarından oluşan kurallı yapılara oyun denir. Tutarlı ve ilerlemeli oyunlar, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur. Hopper (1996), farklı milletlerden oluşan ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi derslerinde oyunun önemli bir yeri olduğunu bulmuştur. Hopper'e göre, her çocuk beden eğitimi dersindeki oyun sayesinde sosyal ilişkileri ve odaklanacakları noktaları anlamının farkında olacaktır. Pangrazi'ye (2001) göre, ilköğretim ilk kısmında öğrenim gören çocuklar, farklı fiziksel hareketleri denemeye istekli olurken aynı zamanda da eğlenceli gelen aktivitelere daha sonraki günlerde de zaman ayırıyorlar. İlköğretim ikinci kısmına denk gelen yaş grubunda ise kendileri için uygun olan fiziksel aktiviteleri yapmaya isteklilik gösteriyorlar. Bu fiziksel

aktiviteler yolu ile yeteneklerini sergileyebiliyorlar, okul çevresi dışında arkadaş grupları içinde, aile fertleri ile birlikte veya ilişkili oldukları grup içerisinde bu fiziksel yeteneklerini sergileyebilecekleri yerleri tercih ediyorlar

Lise Öğrencileri; "Beden eğitimi nedir?" sorusuna, "Bedenimizi eğitmek ve sağlığımızı korumak, stres atmak, rahatlamak, bedensel ve zihinsel gelişimi tamamlamak için beden eğitimi öğretmeni tarafından yaptırılan bedensel etkinliklerdir" cevabını vermiştir. "Spor nedir?" sorusuna, "İnsanların yaşamlarını daha sağlıklı ve eğlenceli sürdürmeleri için düzenli olarak belirli bir dalda fiziksel etkinlikler yaptıkları faaliyetlerdir" cevabını vermiştir. "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız" sorusuna, "Beden eğitimi okulda öğretmen eşliğinde eğitimi bedenini eğitilmesi amacıyla yapılan faaliyetler, spor ise günlük yaşamda sağlık ve eğlence amacıyla düzenli olarak yapılan faaliyetlerdir" cevabını vermiştir. "Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? sorusuna, "Kendi branşımda oyun oynarken, maç yaparken uyguluyorum." cevabını verirken, "Uygulayamıyorum." Yanıtı ikinci sırada yer almaktadır.

Lise öğrencilerinin yapmış oldukları tanımlarda beden eğitimi ve spor tanımları arasında daha keskin ayrımlar göze çarpmaktadır. Lise öğrencilerine göre yapılan beden eğitiminin tanımında, "genelde okulda ve öğretmenler tarafından yapılan ve sağlık ve zindelik ön planda olan etkinlikler" vurgulanmıştır. Sporun tanımında ise daha çok "sağlıklı yaşam amaçlı yapılan etkinlikler ve branşlaşma" şeklinde yanıtlar verilmiştir. Bu seviyede beden eğitimi ve spor arasındaki farklar "beden eğitiminin zorunlu ve okullarda yaptırıldığı, sporun ise boş zamanlarda ve sağlık amacıyla yapıldığı" şeklinde ifade edilmiştir. Liselerde sınıf seviyesi yükseldikçe beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın düştüğü görülmüştür. Bu da öğrenci yaşlarının değişmesi ile ilgi alanlarının farklı yönlere kaydığı şeklinde açıklanabilir. Wankel'e (1996) göre, gençlerin sporsal etkinliklerden geri çekilmesinin sebepleri arasında oyuna ayıracak zamanının yokluğu, başarısızlık, sıkılganlık ve diğer aktivitelere katılma arzusu yatmaktadır. Ewing ve Seefeldt (1997), okul içi ve okul dışı öğrencilerin spor aktivitelerine katılımını tespit etmek amacıyla 8000 öğrenci üzerinde çalışma yapmışlar ve % 55 oranında spor aktivitelerine katılım olduğunu tespit etmişlerdir. Dismore ve Bailey (2004), İngiltere'de 7-18 yaş arası 3309 öğrenci arasında yaptıkları uluslararası bir çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve okul sporlarına karşı nasıl baktıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonunda öğrenciler ilk sırada beden eğitimi ve spor sayesinde zinde ve sağlıklı kaldıklarını belirtirlerken, ikinci sırada ise beden eğitimi ve sporun diğer derslere yardımcı olmadığını belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencileri; "Beden eğitimi nedir?" sorusuna, "Bedenin fiziksel ve psiko-motor becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla hareketler yoluyla bilinçli olarak istenilen şekle getirilmesi için yapılan hareketlerdir."cevabını vermiştir. "Spor nedir?" sorusuna, "Vücudumuzun daha sağlıklı, zinde, aktif olabilmesi için ve iyi vakit geçirmek ve eğlenmek amacıyla düzenli olarak yapılan aktivitelerdir" cevabını vermiştir. "Beden eğitimi ile spor arasındaki farkı yazar mısınız" sorusuna, "Beden eğitimi hazırlık evresidir ve uzmanlar denetiminde zorunlu olarak yapılır, uygulama aşamasıdır ve spor ise kendi kendine yapılır","Beden eğitimi ve spor dersinde öğrendiklerinizi günlük yaşamınızda uygulayabiliyor musunuz? sorusuna, "Uygulayamıyorum" yanıtı en fazla yüzdeye sahip olurken, uygulayanlar ise "Kültür fizik hareketleri yaparak uyguluyorum." şeklinde cevap vermişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin yapmış oldukları tanımlarda daha kompleks cevaplar verilmiştir. Öğrenci yaşı büyüdükçe daha tutarlı tanımların yapılması olağandır. Ancak yaşın büyümesi ile birlikte beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımında düştüğünü görmekteyiz. Amerikan Sağlık Servisi Bölümü tarafından (1996) fiziksel aktiviteye katılım oranlarını tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırma ile 18 yaş üzeri gençlerin %15'nin haftada en az 3 kez 20 dakika egzersiz yaptığını, % 22' sinin haftada en az 5 kez 30 dakika egzersiz yaptığını, %

25'nin ise boş zaman bulduğunda egzersiz yaptıkları tespit edilmiştir. 2001-2002 yılları arasında üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, tercih edilen spor branşlarının sıralamasında erkekler; futbol, basketbol ve outdoor sporları şeklinde sıralama yaparken, bayanlar sırası ile; basketbol, outdoor sporları ve voleybol'u tercih ettiklerini beyan etmişlerdir (Wuest, Bucher, 2003).

Yapılan araştırma sonucunda ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri, beden eğitimi ve sporun tanımları literatürde de tartışıldığı gibi net bir ifade ile tanımlayamamış fakat yakın tanımlar yapabilmişdir. Beden eğitiminin tanımında "zorunlu olması, öğretmen tarafından okullarda yaptırılması" ortak noktalar olarak göze çarpmaktadır. Sporda ise tüm tanımlarda "sağlık amacıyla yapılıyor" ortak nokta olarak söylenebilir. Çıkan sonuçlara göre öğrenciler, beden eğitimi ile sporun ayrımını tam yapamamakla birlikte beden eğitiminin zorunlu olması, sporun ise zorunluluk gerektirmediği ifadeleri ortak olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler alt sınıflarda, beden eğitimi derslerinde kazandıkları davranışları günlük yaşantılarında oyun içerisinde uygulama imkanı bulduklarını seviye yükseldikçe uygulama imkanı bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen cevaplardan yola çıkılarak öğrenci gözü ile beden eğitimi; "İnsanların vücutlarını hareketlerle zinde tutması ve geliştirmesi için okulda ve öğretmenler tarafından yapılan farklı bedensel hareketleri içeren ve çeşitli spor dalları hakkında öğrencilere bilgi veren, ve oyun oynanan bir dersidir" şeklinde tanımlayabiliriz.

Spor'u ise "İnsanların yaşamlarını daha sağlıklı ve eğlenceli sürdürmek, iyi vakit geçirmek, zinde, aktif olabilmek için düzenli olarak belirli bir dalda yaptıkları fiziksel etkinlikler ve faaliyetlerdir" şeklinde tanımlayabiliriz.

Beden eğitimi ve spor arasındaki fark yine ilköğretim seviyesinde tam olarak ortaya konulamazken seviye yükseldikçe beden eğitiminin okullarda ve öğretmenle yapıldığını ve zorunlu olduğunu, sporun ise zorunluluk olmadan, sağlık amacıyla yapıldığı şeklinde ifade edildiğini söyleyebiliriz.

Beden eğitimi ve spor derslerinde kazanılanların ilköğretim seviyesinde günlük yaşamda oyun oynanırken uygulandığını ancak yaş seviyesi yükseldikçe uygulama oranının düştüğünü ve üniversitelerde uygulanamadığını söyleyebiliriz.

KAYNAKLAR

Açıkada, C. (1994). "Beden Eğitiminden Spor Eğitimine: Sporda Yeni Felsefeler" Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bunker, L. K. (1998) Psycho-Physiological Contributions of Physical Activity and Sports for Girls. **President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest**. Series 3, No. 1. March

Capel, S., (2000a) Physical Education and Sport. In Capel, S., Piotrrowski, S. (Ed) **Issues in Physical Education.** Taylor&Francis Group, London.

Capel, S., (2000b) Aproach the Teaching Games. In Capel, S., Piotrrowski, S. (Ed) **Issues in Physical Education.** Taylor&Francis Group, London.

Dismore, H., Bailey, R. (2004) How children and young people perceive their engagement and participation in hysical Education and school sport. **British Educational Research Association Annual Conference,** Manchester, UK.

Ewing, M., Seefeldt, V. (1997) Youth Sport in America: An Overview. **President's Council on Physival Education, Fitness and Sports Research Digest.** 2 (11) 1-2

Hopper,T.,F.(1996) Play Is What We Desire in Physical Education.:A Phenomenological Analysis.
http://searcheric.org/scripts/seget2.asp?db=ericft&want=http://searcheric.org/ericdb/ED391805.htm
http://portal.unesco.org/education/
Keten, M. (1972). **Türkiye'de Spor.** Ankara : Ayyıldız Basımevi.
Lumpkin, A. (1998). **Physical Education: A Contemporary İntroduction.** (4th ed.) Dubuque, IO:WCB/McGraw-Hill)
Lumpkin, A. (2002). **İntroduction to Physical Education, Exercise, Science and Sport Studies:** 5th edition, McGraw-Hill Companies, New York.
Wankel, L.,M. (1996). The Social Psychology of Physical Activity. Curtis, J.,E., Russell,S.,J. (Editors) **Physical Activity in Human Experience**: Interdisciplinary Perspectives. Human Kinetics, Champaign.United States
Pangrazi, R., P., (2001) **Dynamic Physical Education for Elementary School Children.** A Pearson education Company. Needham Heights, Massachusettes
Pate, R., Corbin, C., Pangrazi, B. (1998) Physical Activity for Young People. **President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest:** Series 3, Sep.
US Department of Healt and Human Service (1996). **Physical Activity and Healt**: A Report of the Surgeon General. Atlanta
Whitehead, M. (2000) Aims as an Issue in Physical Education. In Capel, S., Piotrrowski, S. (Ed) **Issues in Physical Education.** Taylor&Francis Group, London.
Wright, J.,M.,L. (2000) Pratical Knowledge, Performance, and Physical Education. **Quest.** Vol. 52, 3, 273-283
Wuest, D., A., Bucher, C., A. (2003) **Foundation of Physical Education, Exercise Science and Sport:** 14th Edition, McGraw-Hill Companies, New York.
Yergin, S. (2002). Beden Eğitim ve Sporun Önemi. **Çağdaş Eğitim.** Sayı: 2

POSTER SUNUMLAR

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ NİTELİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZKAN Hüseyin*, İREZ Salih Gökhan*, BABAYİĞİT İREZ Gönül*

ÖZET

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının niteliklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen 24 sorudan oluşan geçerlilik ve güvenirlik (α= ,9485) çalışması yapılmış bir anket kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi' nde bulunan, beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren fakülte ve yüksekokullardaki ilgili bölümlerin öğretim elemanlarıyla öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu fakülte ve yüksekokullardaki ilgili bölümlerde görev yapan 50 öğretim elemanı ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 197 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevapların analizinde çapraz tablolar kullanılmış olup, cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığına ki-kare testi ile bakılmıştır. Verilen cevapların genel dağılımına bakıldığında % 66,18 oranında "orta" ve "az" seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir.

Sonuç olarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren bölümlerdeki öğretim elemanlarının olması gereken nitelikler açısından, istenen düzeyde olmadıkları görülmüştür.

*Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ABSTRACT

This study was aimed to evaluate the qualification of lecturers who were studying in Physical Education teacher education departments. For this aim, a 24 items questionnaire was used, it was prepared by an investigator as validity and reliability was analyzed (α=.9485).

The population of this study was included lecturers and students in physical education, teacher education departments at Aydın Menderes University, Pamukkale University, Mugla University, Süleyman Demirel University. The sample was included fourth (last) grade students in which studying this departments. This sample was included 50 lecturers and 197 students.

Results of this questionnaire were given in cross-tabs. Chi-Square test was used to determine if there is a significant differences or not between answers to items. In generally, it was seen that given answers to items were %66.18 “middle” and “less”.

In conclusion, it was seen that lecturers who were in physical education teaching department were not good quality level as a teacher in Universities.

GİRİŞ

Eğitim; en genel anlamıyla, insanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim belirli amaçlara göre önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde yürütülür. Eğitim süreci ise öğretmen tarafından hazırlanır, uygulanır, sürekli izlenir ve çeşitli aşamalarda değerlendirilir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. (12)

Öğretmenlik; devletin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek eğitim görmesi temel alınmıştır.(10)

Eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu sebeple " bir okul ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir (11).

Diğer Taraftan eğitimin kalitesi de, eğitim kurumlarının yetiştirdiği öğrencilerin kalitesi ile ölçülür. Kaliteli öğrenci yetiştirilmesi öğretmene, eğitim-öğretim programına, bina araç-gereç gibi uygun eğitim-öğretim ortamına bağlıdır. Ancak bu öğeler içinde can damarı durumunda olan öğretmendir. (9)

Geleceğin teminatı olarak yetiştireceğimiz insanımızda arayacağımız özellikleri onları eğitecek olan öğretmenimizde özellikle aramamız gerekir.(9) Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri olan öğretmenin yetiştirilmesi, insan gücü kaynaklarının geliştirilmesi açısından özel bir önem taşımaktadır. Hele sorun öğretmenleri yetiştiren öğretmenlerin yetiştirilmesi olunca konu daha büyük bir önem kazanmaktadır. Öğretmen yetiştirme işi öğretmenlerin işi olduğu kadar bir öğretim programı işidir de.(5)

İnsanların bedenen, ruhen ve fikren gelişmesini organizmanın bütünlüğünü zedelemeden dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayan birey kendisine ve bulunduğu topluma yararlı bir insan olarak yetiştiren bilimsel beden faaliyetlerine beden eğitimi denir. (3). Diğer bir ifadeyle beden eğitimi ve spor, genel olarak ferdi yönden insan sağlığı, karakter gelişimi,

morali ve verimliliği, milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu, davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili, en etkili bir eğitim, sağlık faaliyetidir. (4) Bu denli önemli olan beden eğitimi ve spor dersleri, nitelikli öğretmenler tarafından verilerek amacına ulaştırılmalıdır.

Eğitim bütünlüğü içerisinde beden eğitimi ve spor öğretimi geçmişte önemli olduğu gibi günümüzde de öneminin gittikçe arttığı görülmektedir. Bu kadar önemli görülen beden eğitimi ve sporun; öğretimini gerçekleştirecek olan beden eğitimi öğretmenini ve onun yetiştirilme konusunun önemi de asla vaz geçilemeyecek bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır(12).

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren üniversitelerdeki fakülteler ile beden eğitimi ve spor yüksekokullarına bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretim elemanlarını, örneklem görüşlerine göre niteliklerini değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma durum saptayıcı bir çalışmadır. Araştırma "ankete" dayalı veriler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada hem öğretim elemanlarından hem de son sınıf öğrencilerinden bilgi toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, ADIM Projesi kapsamındaki üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları ile Fakültelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem olarak ADIM (Aydın'da Adnan Menderes Üniversitesi, Denizli'de Pamukkale Üniversitesi, Isparta'da Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla'da Muğla Üniversitesi) projesi kapsamında yer alan üniversitelerin ilgili bölümlerinin öğretim elemanları ile aynı bölümlerde öğrenimlerine devam eden son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Örneklemde toplam, 50 öğretim elemanı ve 197 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğretim elemanlarının bugünkü durumlarına ilişkin verileri, anketteki sorulara cevap veren öğretim elemanları ile öğrencilerin, görüşlerini beşli bir ölçek üzerinde işaretlemeleri sonucunda elde edilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilere uygulanan anketlerde ortak soru maddeleri yer almıştır. Anket soruları iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümlerde kişisel bilgilere ait sorular bulunmaktadır. İkinci bölümlerde ise öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere sahip olma dereceleriyle ilgili 24 adet soru yer almaktadır. Bu sorular, öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ile

mesleki nitelikleri ve ölçme değerlendirme boyutlarındaki nitelikleriyle ilgili olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Anketteki soruların güvenirlik testi sonucunda Alpha değeri, 9485 bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı ki-kare testi ile sınanmıştır.(2) Bu sınamalarda anlamlılık düzeyi "0,05" olarak kabul edilmiştir. Ki-kare değerleri tabloların altında verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. "Öğretim elemanları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebiliyor mu?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 1	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	19	9,7	69	35,2	84	**42,8**	21	10,7	3	1,5	196	100
Öğretim elemanları	-	-	7	14	29	**58**	14	28	-	-	50	100
Toplam	19	7,7	76	30,9	113	**45,9**	35	14,2	3	1,2	246	100

X^2 =21,765 p=0,000

Tabloya göre öğrencilerin % 42,8'i, öğretim elemanlarının da % 58'i "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 2. "Öğretim elemanları, kendilerini öğrencilerin yerine koyabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 2	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenciler	49	24,9	81	**41,1**	54	27,4	11	5,6	2	1	197	100
Öğretim elemanları	1	2	15	30	25	**50**	8	16	1	2	50	100
Toplam	50	20,2	96	**38,9**	79	32,0	19	7,7	3	1,2	247	100

X^2 =23,880 p=0,000

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 41,1 ile "az", öğretim elemanlarında da % 50 ile "orta" olmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "az" olmuştur.

Tablo 3. "Öğretim elemanları, öğrencilerde öğrenme isteği uyandırabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 3	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenciler	24	12,2	57	29,1	87	**44,3**	22	11,2	6	3	196	100
Öğretim elemanları	-	-	9	18	29	**58**	8	16	4	8	50	100
Toplam	24	9,8	66	26,8	116	**47,2**	30	12,2	10	4,1	246	100

X^2 =12,647 p=0,013

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 44,3 öğretim elemanlarında % 58 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 4. "Öğretim elemanları, öğrencilerin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 4	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	31	15,8	54	27,5	74	**37,7**	27	13,7	10	5,1	196	100
Öğretim elemanları	2	4	11	22,4	18	**36,7**	10	20,4	8	16,3	49	100
Toplam	33	13,5	65	26,5	92	**37,6**	37	15,1	18	7,3	245	100

X^2 =12,267 p=0,015

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 37,7 öğretim elemanlarında % 36,7 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 5. "Öğretim elemanları, eğitimi öğrenci merkezli kılacak etkinliklerde bulunabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 5	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	21	10,8	59	30,4	76	**39,1**	31	16	7	3,6	194	100
Öğretim elemanları	1	2	9	18	24	**48**	14	28	2	4	50	100
Toplam	22	9,0	68	27,9	100	**41,0**	45	18,4	9	3,7	244	100

X^2 =9,518 p=0,049

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 39,1 öğretim elemanlarında % 48 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 6. "Öğretim elemanları, öğrencileri düşünmeye sevk edebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 6	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	15	7,7	62	31,8	78	**40**	31	15,9	9	4,6	195	100
Öğretim elemanları	-	-	13	26	27	**54**	10	20	-	-	50	100
Toplam	15	6,1	75	30,6	105	**42,9**	41	16,7	9	3,7	245	100

X^2 =8,811 p=0,066

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 40 öğretim elemanlarında % 54 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 7. "Öğretim elemanları, öğrencileri araştırmaya sevk edebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 7	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	9	4,6	48	24,6	71	**36,4**	51	26,1	16	8,2	195	100
Öğretim elemanları	-	-	16	32	20	**40**	13	26	1	2	50	100
Toplam	9	3,7	64	26,1	91	**37,1**	64	26,1	17	6,9	245	100

X^2 =5,485 p=0,241

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 36,4 öğretim elemanlarında % 40 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 8. "Öğretim elemanları, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 8	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	28	14,3	67	34,3	70	**35,8**	25	12,8	5	2,5	195	100
Öğretim elemanları	1	2	15	30	21	**42**	13	26	-	-	50	100
Toplam	29	11,8	82	33,5	91	**37,1**	38	15,5	5	2,0	245	100

X^2 =11,499 p=0,021

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 35,8 öğretim elemanlarında % 42 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 9. "Öğretim elemanları, öğrencilerin başarılarını takdir edebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 9	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	23	11,6	50	25,3	68	**34,5**	42	21,3	14	7,1	197	100
Öğretim elemanları	2	4	8	16	18	**36**	15	30	7	14	50	100
Toplam	25	10,1	58	23,5	86	**34,8**	57	23,1	21	8,5	247	100

X^2 =7,371 p=0,118

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 34,5 öğretim elemanlarında % 36 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 10. "Öğretim elemanları, öğreteceği konunun özelliklerine göre, öğretim yöntemlerini kullanabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 10	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	17	8,7	57	29,2	79	**40,5**	31	15,9	11	5,6	195	100
Öğretim elemanları	1	2,1	11	22,9	23	**47,9**	11	22,9	2	4,1	48	100
Toplam	18	7,4	68	28,0	102	**42,0**	42	17,3	13	5,3	243	100

X^2 =4,595 p=0,331

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 40,5 öğretim elemanlarında % 47,9 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 11. "Öğretim elemanları, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 11	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		az		orta		çok		pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
öğrenciler	24	12,3	61	31,2	80	**41**	27	13,8	3	1,5	195	100
öğretim elemanları	-	-	14	28,5	20	**40,8**	10	20,4	5	10,2	49	100
Toplam	24	9,8	75	30,7	100	**41,0**	37	15,2	8	3,3	244	100

X^2 =16,206 p=0,003

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 41 öğretim elemanlarında % 40,8 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 12. "Öğretim elemanları, bilgi-iletişim teknolojisinden (bilgisayar, tepegöz, video, slayt, vb.) yararlanabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 12	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenciler	7	3,6	43	22	53	27	59	**30,1**	34	17,3	196	100
Öğretim elemanları	-	-	7	14	20	**40**	17	34	6	12	50	100
Toplam	7	2,8	50	20,3	73	29,7	76	**30,9**	40	16,3	246	100

X^2 =6,172 p=0,187

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 30,1 oranında çok seçeneğidir. Öğretim elemanlarında ise % 40 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "çok" olmuştur.

Tablo 13. "Öğretim elemanları, öğrenme ortamını öğrenci özelliklerine göre uygun hale getirebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 13	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	28	14,3	65	33,1	84	**42,8**	17	8,7	2	1	196	100
Öğretim elemanları	2	4	10	20	23	**46**	14	28	1	2	50	100
Toplam	30	12,2	75	30,5	107	**43,5**	31	12,6	3	1,2	246	100

X^2 =17,932 p=0,001

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 42,8 öğretim elemanlarında % 46 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 14. "Öğretim elemanları, öğrenme ortamını konu özelliklerine göre uygun hale getirebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 14	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	22	11,4	71	37	74	**38,5**	20	10,4	5	2,6	192	100
Öğretim elemanları	-	-	10	20,4	24	**49**	15	30,6	-	-	49	100
Toplam	22	9,1	81	33,6	98	**40,7**	35	14,5	5	2,1	241	100

X^2 =22,089 p=0,000

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 38,5 öğretim elemanlarında % 49 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 15. "Öğretim elemanları, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 15	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	23	11,7	63	**32,1**	61	31,1	42	21,4	7	3,5	196	100
Öğretim elemanları	1	2	8	16,3	22	**44,9**	12	24,5	6	12,2	49	100
Toplam	24	9,8	71	29,0	83	**33,9**	54	22,0	13	5,3	245	100

X^2 =15,064 **p=0,005**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 32,1 oranıyla "az" seçeneğidir. Öğretim elemanlarında ise % 44,9 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 16. "Öğretim elemanları, etkili ve akıcı bir konuşmaya sahipler mi?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 16	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	8	4,1	52	26,5	76	**38,7**	46	23,4	14	7,1	196	100
Öğretim elemanları	1	2	8	16,3	23	**46,9**	13	26,5	4	8,1	49	100
Toplam	9	3,7	60	24,5	99	**40,4**	59	24,1	18	7,3	245	100

X^2 =2,966 **p=0,546**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 38,7 öğretim elemanlarında % 46,9 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 17. "Öğretim elemanları, vücut hareketlerinde ölçülü olabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 17	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	9	4,6	38	19,5	70	**35,9**	61	31,3	17	8,7	195	100
Öğretim elemanları	1	2	9	18	21	**42**	15	30	4	8	50	100
Toplam	10	4,1	47	19,2	91	**37,1**	76	31,0	21	8,6	245	100

X^2 =1,157 **p=0,885**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 35,9 öğretim elemanlarında % 42 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 18. "Öğretim elemanları, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 18	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	22	11,3	58	29,7	85	**43,6**	24	12,3	6	3	195	100
Öğretim elemanları	-	-	10	20	19	**38**	17	34	4	8	50	100
Toplam	22	9,0	68	27,8	104	**42,4**	41	16,7	10	4,1	245	100

X^2 =20,848 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 43,6 öğretim elemanlarında % 38 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 19. "Öğretim elemanları, yetersiz öğrenmeyi giderici önlemler alabiliyorlar mı?"Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 19	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	44	22,5	73	**37,4**	68	34,8	8	4,1	2	1	195	100
Öğretim elemanları	2	4	14	28	24	**48**	10	20	-	-	50	100
Toplam	46	18,8	87	35,5	92	**37,6**	18	7,3	2	,8	245	100

X^2 =24,331 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 37,4 oranıyla "az" seçeneğidir. Öğretim elemanlarında ise % 48 oranıyla "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 20. "Öğretim elemanları, sınav sorularını tüm öğrencilerin anlayabileceği biçimde hazırlayabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 20	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	28	14,2	53	26,9	71	**36**	35	17,7	10	5,1	197	100
Öğretim elemanları	1	2	4	8	22	**44**	16	32	7	14	50	100
Toplam	29	11,7	57	23,1	93	**37,7**	51	20,6	17	6,9	247	100

X^2 =20,439 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 36 öğretim elemanlarında % 44 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 21. "Öğretim elemanları, sınav sonuçlarını öğrenciye en kısa zamanda duyurabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 21	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	43	21,9	61	**31,1**	49	25	36	18,3	7	3,5	196	100
Öğretim elemanları	1	2	10	20	19	**38**	12	24	8	16	50	100
Toplam	44	17,9	71	**28,9**	68	27,6	48	19,5	15	6,1	246	100

X^2 =23,738 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 31,1 oranıyla "az" seçeneğidir. Öğretim elemanlarında ise % 38 oranıyla "orta" seçeneğidir Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "az" olmuştur.

Tablo 22. "Öğretim elemanları ölçmeyi yansız olarak yapabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 22	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	45	22,9	57	**29,1**	57	**29,1**	28	14,2	9	4,6	196	100
Öğretim elemanları	1	2	2	4	22	**44**	21	42	4	8	50	100
Toplam	46	18,7	59	24,0	79	**32,1**	49	19,9	13	5,3	246	100

X^2 =38,806 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 29,1 oranıyla "az" ve "orta" seçenekleri olmuştur. Öğretim elemanlarında ise % 44 oranıyla "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 23. "Öğretim elemanları ölçmeyi güvenilir olarak yapabiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 23	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğrenciler	43	21,8	57	28,9	65	**32,9**	26	13,1	6	3	197	100
Öğretim elemanları	1	2	7	14	24	**48**	14	28	4	8	50	100
Toplam	44	17,8	64	25,9	89	**36,0**	40	16,2	10	4,0	247	100

X^2 =22,538 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 32,9 öğretim elemanlarında % 48 ile "orta" seçeneğidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

Tablo 24. "Öğretim elemanları, başarıyı tam olarak yansıtacak not verebiliyorlar mı?" Sorusuna öğrencilerin ve öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar.

SORU 24	Sahip Olma Dereceleri										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenciler	37	18,7	70	**35,5**	64	32,4	20	10,1	6	3	197	100
Öğretim elemanları	1	2	3	6	29	**58**	15	30	2	4	50	100
Toplam	38	15,4	73	29,6	93	**37,7**	35	14,2	8	3,2	247	100

X^2 =37,161 **p=0,000**

Tabloya göre, en çok işaretlenen seçenek öğrencilerde % 35,5 oranıyla "az" seçeneği olmuştur. Öğretim elemanlarında ise % 58 oranıyla "orta" seçeneği en çok işaretlenmiştir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının toplamda en çok işaretledikleri seçenek "orta" olmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tartışma

Yapılan araştırmaya göre öğretim elemanları 4 farklı üniversitenin ilgili bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Örneklem grubunda yer alan deneklerden en fazla orana %50 ile Muğla Üniversitesi sahiptir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu (%32) 41–46 yaş grubunda yer almıştır. Cinsiyetlere göre, erkekler bayanlardan dörtte üç oranında daha fazla sayıdadırlar. Öğrenim durumlarına göre çoğunluğu (%38) yüksek lisans mezunudur. Öğretim elemanlarının neredeyse yarıya yakını (%44) 7–13 yıldır görev yapmaktadır. Örneklem grubunun çoğunluğunu (%42) öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Deneklerin çok büyük bir kısmının (%86) idari görevinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler 4 farklı üniversitede okumaktadırlar. Örneklem grubunda en fazla orana %42,1 Muğla üniversitesi öğrencileri sahiptir. Deneklerin çoğunluğu %65 (23–25) yaşları arasındadır. Cinsiyete göre bakıldığında erkek öğrencilerin oranı %64,2 iken bayan öğrencilerin %35,7'dir.

Akgöl'ün yapmış olduğu "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasının, ideal bir öğretim elemanının nitelikleri konusunda deneklerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? Bölümündeki sorulardan bizim çalışmamızla paralellik gösteren, akıcı bir konuşmaya sahip olma, derslerde konularla ilgili farklı bilimsel görüşlere yer verebilme, alanıyla ilgili bilimsel araştırma sonuçlarını öğrencilerine sunabilme, dersin içeriğini öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek biçimde düzenleyebilme, anlattığı konunun diğer konularla ilgisini kurabilme, öğrencilere bilimsel araştırıcılık bilincini kazandırabilme, derslerde konuyu anlaşılır bir dilde sunabilme, öğrenciye kazandırılacak davranışa uygun gerekli öğretim araç-gereçlerini etkili kullanabilme, öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirebilme, derslerde öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüleyebilme, derslerde öğrenci merkezli yöntemler kullanabilme, sınav sorularını tüm öğrencilerin anlayacağı biçimde hazırlayabilme, sınav sonuçlarını öğrenciye en kısa zamanda duyurabilme, ölçmeyi yansız ve güvenilir olarak yapabilme, başarıyı tam olarak yansıtacak not verebilme, yetersiz öğrenmeyi giderici önlemler alabilme, ile ilgili niteliklerde, öğrenci ve öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar vardır.(1)

Metin'in yaptığı "Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Modeli Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında deneklere, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bazı özellikleri ve bu özellikleri deneklerin gerekli ve yeterli bulma durumlarını sormuştur. Bizim çalışmamızla paralellik gösteren bu 11 özellik şunlardır. Bilimsel tutum ve davranış gösterebilme, Yaptığı araştırmalarda bilimsel araştırma yöntemini uygulayabilme, Olaylara mantıklı açıklamalar getirebilecek düzeyde bir dünya görüşüne sahip olabilme, eğitim fakültelerinde verdiği derslerle ilgili olmak üzere yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olabilme, Öğretmenlik formasyonuna sahip olabilme, Öğrencilerine rehberlik edebilme, eğitim ortamında eğitim teknolojisini kullanarak öğretimin verimini arttırabilme, eğitim fakültelerinin amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda fakülte yönetimine yardım edebilme, Toplumun eğitim sorunlarına çözüm getirecek araştırmalar yapabilme, meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurabilme, En az doktora olmak üzere akademik kariyere sahip olabilme. Denekler bu özellikleri % 95,5 oranında gerekli bulmuşlardır. Ancak öğretim elemanlarını % 48 oranında yetersiz bulmuşlardır.(14)

Özkan yapmış olduğu " Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model" isimli çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili temel görüşler bölümünde, amaçlarla ilgili olarak sorduğu soruları, öğretim elemanları, öğrenciler ve Beden Eğitimi Öğretmenlerine uygulamıştır. Bu sorulardan, bizim çalışmamıza paralellik gösteren "Amaçların düşünmeyi, problem çözmeyi ve yaratıcılığı sağlaması" , "Amaçların öğrenmeye sevk edici olması", "Amaçların öğrenci merkezli olması" sorularında örneklemi oluşturan gruplar arasında anlamlı fark vardır.(15)

Aynı çalışmanın Derslerin İçerikleri ve Özellikleri bölümündeki sorulardan, bizim çalışmamızla paralellik gösteren "Derslerin içeriği düşünmeyi, problem çözmeyi ve yaratıcılığı geliştirmelidir." Sorusunda örneklem gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark görülmezken , "Derslerin içerikleri öğrencileri araştırmaya sevke etmelidir." Sorusunda anlamlı fark bulunmaktadır.(15)

Yine aynı çalışmanın Öğretim yöntemleri ile ilgili görüşler bölümünde, bizim çalışmamızla paralellik gösteren "Yöntemler dersin özel amaçlarına göre seçilmelidir.", "Kullanılan yöntemler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamalıdır.", "Seçilen yöntemler sınıfta ilginç, sıcak ve öğrenmeyi destekleyici rahat bir ortam sağlanmalıdır." Sorularında örneklem gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark varken, "Bölümdeki öğretimde bireyselleştirilmiş yöntemlere yeterince yer verilmelidir.", "Yöntemlerin elde edilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmasını sağlamalıdır." Sorularında anlamlı fark bulunmamaktadır.(15)

Özkan'ın yapmış olduğu çalışmanın Araç-Gereç-Saha ve Tesisleri İle İlgili Örneklem Görüşleri bölümündeki bizim çalışmamızla paralellik gösteren "Öğretim elemanlarının eğitim teknolojisi alanında yeterince bilgili olmalıdır." Sorusunda örneklem gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır.(15)

Aynı çalışmanın Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri bölümünde de bizim çalışmamızla paralellik gösteren "Ölçme ve değerlendirme objektif olmalıdır", "Ölçme ve değerlendirme aracı olan sınavların geçerli ve güvenilir olmalıdır.", "Sınav soruları yorum kabul etmeyecek şekilde açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır.", "Ölçme değerlendirme sonuçları hızlı bir biçimde ilan edilmelidir." Sorularında örneklem gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır.(15)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın "Çağdaş Öğretmen Profili" isimli çalışmasında, ideal durum ile ilgili bulgular kısmında bizim çalışmamızla paralellik gösteren "Çağdaş öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını görür.", "Çağdaş öğretmen kendini öğrencilerin yerine koyar.", Çağdaş öğretmen öğrencilerde öğrenme isteği uyandırır.", "Çağdaş öğretmen öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olur.", "Çağdaş öğretmen öğretim yöntemlerini belirler.", " Çağdaş öğretmen eğitimi öğrenci merkezli kılacak etkinliklerde bulunur.", "Çağdaş öğretmen öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk eder.", " Çağdaş öğretmen öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.", "çağdaş öğretmen ölçme değerlendirme tekniklerini bilir.", "Çağdaş öğretmen öğrenci başarısını takdir eder.", "Çağdaş öğretmen öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.", "Çağdaş öğretmen eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirir.", "Çağdaş öğretmen bilgi iletişim teknolojisinden yararlanmayı bilir.", "Çağdaş öğretmen öğrenme ortamını öğrenci ve konu özelliklerine göre uygun hale getirir.", "Çağdaş öğretmen öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurar", " çağdaş öğretmen etkili ve akıcı bir konuşmaya sahiptir.", "Çağdaş öğretmen jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olur.", "Çağdaş öğretmen öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar." Sorularında öğretmen, yönetici, müfettiş, öğrenci, milli eğitim müdürü ve sendika, dernek, vakıf çalışanlarından oluşan örneklem grubunun görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır.(13)

Aşağıdaki çalışmalarla, yapılan bu çalışma arasında birebir karşılaştırma yapılamamasına rağmen, çalışmalarda öne çıkan nitelikler arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Demirhan ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler beden eğitimi öğretmeninde bulunması gerekli en önemli üç niteliği sırası ile; öğrencileri her konuda anlama (%31,24), mesleki bilgi ve becerilerinde yeterlik (%23,25), ve mizah duygusuna sahip olma (%22,88) olarak belirtmişlerdir.(7)

Demirhan, Açıkada, Altay'da yaptıkları çalışmada, kendine güveni olma, mesleki bilgi ve beceride yeterli olma, iyi bir disiplin anlayışına sahip olma bulgular arsında en çok tercih edilenlerdir. (7)

Mawer'in yapmış olduğu çalışmada İngiltere'deki stajyer öğretmenlere öğretmen niteliklerini sormuş, sonuçta da öğretmenlerin sırasıyla; iyi iletişim becerisine sahip, organizatör, istekli, espirili, ulaşılabilir ve sabırlı olma özelliklerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. (8)

Arrighi ve Young'ın ABD'de yapmış oldukları çalışmada, etkili bir öğretmen olmak için hangi özelliklere sahip olunması gerektiği konusunda öğrencilerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri sırasıyla istekli olmak, sabır, uygunluk ve becerikli olmak özelliklerinde yoğunlaşmıştır. (8)

Kane'in öğretmen ve koçlarla ilgili yaptığı çalışmada en önemli öğretmen nitelikleri sırasıyla öğrenci saygısını yükseltme, iletişim ve güven duygusu verme yeteneği, konu alanı bilgisi, doğruluk ve dürüstlük ve sürekli çok çalışma şeklinde açıklanmıştır.(7)

Friedman'ın öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, mesleki bilgi ve beceri yeterliliği, sportmenlik ve iyi görünüşlülük ilk üç sırada yer almaktadır. (7)

Çetin'in Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenciler görüşlerini şu şekilde belirlemişlerdir. Öğrencileriyle dostça ve işbirliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metod ve teknikleri kullanabilen öğretmen ideal öğretmendir.(9)

Sonuç

Tablo 25. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Seçeneklere Verdikleri Cevapların Dağılımları

Verilen Cevapların Dağılımı	Seçenekler										Toplam	
	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenciler	619	13,18	1426	30,37	1698	**36,16**	741	15,78	211	4,49	4695	100
Öğretim elemanları	20	1,67	230	19,21	546	**45,61**	317	26,48	84	7,01	1197	100
Toplam	639	10,84	1656	28,10	2244	38,08	1058	17,95	295	5,00	5892	100

Tabloya göre, öğrenciler çoğunlukla % 36,16 oranında "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. İkinci sırada en çok işaretlenen seçenek % 30,37 ile "az" seçeneği olmuştur. Öğretim elemanları da öğrenciler gibi çoğunlukla % 45,61 oranında "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Ancak ikinci sırada öğrencilerin aksine % 26,48 ile "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yukarıdaki tabloda öğretim elemanları ve öğrencilerin 24 sorudan oluşan anketteki seçenekleri işaretleme miktarları ve oranları verilmiştir. Buna göre öğretim elemanları en fazla (546 adet, % 45,61) "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrenciler de öğretim elemanları gibi en fazla (1698 adet, % 36.16) "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Ancak öğretim elemanlarında ikinci sırayı "çok", öğrencilerde ise"az" seçeneği almıştır.

Verilen cevapların genel dağılımına bakıldığında % 66,18 oranında "orta" ve "az" seçeneklerinin işaretlendiğini görmekteyiz. Öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin hazırlanmış olan sorularımıza verilen cevapların yalnızca % 5'i "pek çok" seçeneğindedir. "Çok" seçeneğinin de nispeten daha fazla oranda (% 17,95) işaretlendiği görülmektedir. Ancak bu oranlar nitelikli beden eğitimi öğretmenleri yetiştirecek bölümlerdeki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının yeterli seviyeye ulaşılamadığı görülmüştür denilebilir.

Soruların çoğunda, deneklerin kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını değerlendirme dereceleri arsında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim elemanları, tüm sorularda kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını, öğrencilerden daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

Sonuç olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarının olması gereken nitelikler açısından, istenen düzeyde yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.

ADIM Projesi kapsamındaki üniversiteler 1992 yılında kurulmuşlardır. Bu üniversitelerdeki Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştiren bölümlerinin kuruluş tarihleri ise daha da yenidir. Bu nedenle buradaki öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik yönünden istenen seviyede olmamaları gayet doğaldır. Ancak önümüzdeki yıllarda ilgili kurumlardaki öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik açısından daha iyi seviyeye geleceği umudundayız.

KAYNAKLAR

1. AKGÖL, H., (1994), "*Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması*" Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

2. ALPAR, R., (2000), " *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*", TC Başbakanlık GSGM, Ankara

3. BAYBARS, R., E., (2002), "*Türkiye'deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı Ülkelerdeki Üniversiteler İle Karşılaştırılması*", Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

4. BİLGE. N., (1988), "*Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*", Kültür Bakanlığı Yayınları, Ofset Repromat Matbaası, Ankara.

5. BÜYÜKKARAGÖZ, S., (1986), "*Eğitim Fakülteleri Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar"*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

6. ÇETİN, Ş., (2001), "*İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma*", milli Eğitim, Eğitim, Kültür Sanat, Ocak-Şubat-Mart 2001, Sayı:149, Sayfa: 19-21.

7. DEMİRHAN, G., COŞKUN, H., ALTAY, F., (2002), "*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Görüşler*", Eğitim ve Bilim, Cilt:27, Sayı:123.

8. DEMİRHAN, G., (2002), "*Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak*", Çağdaş Eğitim, Haziran 2002, 288, Sayfa:7-13.

9. FIRAT ÜNİVERSİTESİ, (1994), "*Nasıl Bir Öğretmen İstiyoruz? Paneli*", 23 Kasım 1992, Elazığ.

10. KARAKÜÇÜK, S., (1989), "*Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi*", Gazi Üniversitesi Yayın No: 146, Ankara.

11. KONGRE KİTABI, (2002), "*7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*", 27–29 Ekim, Kemer- Antalya.

12. M.E.B., (1997), "*Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı*", 27 Ağustos-2 Eylül, Ankara.

13. M.E.B., (1999), "*Çağdaş Öğretmen Profili*", Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

14. METİN, M., (1993), "*Eğitim Fakültelerinde öğretmen Yetiştirme Modeli Üzerine Bir Araştırma*", Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

15. ÖZKAN, H., (1999), "*Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model*", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARI VE ETKİLİ ÖĞRETMEN TİPLERİNİN İNCELENMESİ

Enver DÖŞYILMAZ* Volkan KARŞİT**

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde öğrencilere kazandırılacak olan becerilerin öğretiminde, öğretmen davranışlarının direkt etkisi olduğu düşünüldüğünde, bu etkinin eğitimi olumsuz yönde etkilememesi için Beden Eğitimi Öğretmen tiplerinin ortaya çıkarılması zorunluluğu görülmektedir. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ideal öğretmen tipini bulmak için yapılan bu araştırmanın asıl amacı ise Beden Eğitiminde öğrenme ve öğretme süreçlerini uygulayan öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlarının neler olduğunu ortaya çıkartıp, bu öğrenme ve öğretme süreçlerine etkilerini en aza indirebilmektir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Etkili Öğretmen Tipi, Orta Öğretim Öğrencileri

ABSTRACT

When it is considered that a teacher’s attitudes are effective on students skills in physical education and sport lessons, the main objective of this research to find out the ideal character of a teacher is to reveal personel manner and attitudes of teachers who carry out the process of learning and teaching and minimize the effects on learning and teaching process.

Key Words: Phiysical Education Teacher, Effective Teacher Type, High-School Students

*K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu / K.MARAŞ

****** K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu / K.MARAŞ

GİRİŞ

Gelişen teknolojinin getirdiği artan meslek dalları ve bu mesleklerin kendi içerisinde branşlaşmaları, aynı zamanda bu branşlarda çalışacak uzman ihtiyacını da arttırmıştır.

Bu durum günümüzde her konuda olduğu gibi Eğitim alanında da farklı konuların, farklı yöntem ve tekniklerle farklı uzmanlar tarafından yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Öğrencilere kazandırılacak olan her istendik davranışın birbirinden farklı olması bu branşlaşmanın nedenlerinin başında gelmektedir.

Öğrencilerin orta öğretim kademesindeki okullarda fiziksel becerileri kazanmalarını ve gelişim çağlarının getirdiği hareket ihtiyaçlarını tatmin etmelerini sağlayan Beden Eğitimi derslerinde, öğrencilere verilen eğitimi etkileyen bir çok sebep vardır. Bunların başında ise Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tutum ve davranışları yani öğretmen tipleri gelmektedir.

"Öğretmenin sert mi, yumuşak mı; özgür mü, kurallı mı; geleneksel mi, ilerici mi; öğrenciye mi dönük, öğretmene mi; tutucu mu, liberal mi; otoriter mi, hoş görülü mü tartışmalarının çözümlendiği bugün bile söylenemez"[1] . Ancak "Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini ortaya çıkartmış ve bu modellerin baskıcıdan demokratiğe doğru yönelmesini sağlamıştır"[2]. Sınıf yönetiminin Eğitim ve Öğretimde öneminin artması ile yapılan araştırmalarla[3] ortaya çıkarılan öğretmen tiplerinden (Demokratik, Otoriter, Esnek ve İdeal) Beden Eğitimi Öğretmeninin hangi tipte davranışları sergilediğini ortaya çıkartmak amacıyla;

Yöntem olarak deneme modeli ve anket tekniğinden yararlanılarak Kahramanmaraş ilinde orta öğretim kademesinde bulunan çeşitli okullardan seçilen 500 öğrenciye sınıf ortamında sorular sorulmuştur.

BULGULAR

Yapmış olduğumuz anket çalışmalarından elde edilen bilgiler tablolar ve açıklamalar halinde sunulmuştur.

Tablo–1 (Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı)

	Sayı	**Oranı**
Erkek Öğrenci sayısı	287	%57
Bayan Öğrenci Sayısı	213	%43

*Ankete 4 orta öğretim okulundan 287 erkek ve 213 bayan öğrenci katılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını şekillendiren durumlardan birisi de öğrencilerin cinsiyetleridir.

Tablo–2 (Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı)

	Sayı	**Oranı**
14–15 Yaş Grubu	262	%52
16–17 Yaş Grubu	223	%45
18–19 Yaş Grubu	15	%3

*Ankete katılan öğrencilerin yaş grupları genel olarak 14- 17 yaş grubu içerisine girmektedir. Bu durum öğrencilerin ergenlik çağı özelliklerini[(4)] göstermesi açısından önemlidir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri öğrencilerin yaşlarına göre oluşan ilgi ve ihtiyaçlara uygun davranışlar sergilemek zorundadır.

Tablo–3 (Beden Eğitimi Dersini seviyor musunuz?)

	Sayı	**Oranı**
Evet	346	%69
Kısmen	114	%23
Hayır	40	%8

*Ankete katılan 500 öğrencinin %69 nun Beden Eğitimi Derslerine karşı ilgi duyduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme yaşantılarını etkilediği düşünüldüğünde Beden Eğitimi Öğretmeninin bu ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerle ilişkilerini belirlemesi gerektiği söylenebilir.

Tablo–4 (Beden Eğitimi Derslerinde en çok yapılmasını istediğiniz ders içi faaliyetler nelerdir?)

	Sayı	Oranı
İlk yardım ve spor branşları ile ilgili yeteri kadar bilgi verilmeli.	107	%21
Sadece fiziksel hareketlere (Beceri - Psikomotor) dayalı uygulamalı eğitim verilmeli.	77	%15
İlk ders saatinde konular işlenmeli, ikinci ders saatinde öğrenciler serbest bırakılmalı	195	%40
Dersin tamamında öğrenciler serbest bırakılmalı	114	%23
Diğer.....	7	%1

*Genel olarak öğrencilerin dersin işlenişinde değişik görüşlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %40 'nın Beden Eğitimi derslerinin ilk bölümünde konuların işlenmesini, ikinci bölümünde ise serbest bırakılmasını istedikleri verilen cevaplardan anlaşılırken, ilk yardım ve spor branşları ile ilgili bilgi sahibi olmak isteyen öğrencilerin ise ankete katılan öğrencilerin %20 'ni oluşturduğu görülmektedir. Anketin bu sorusundan çıkarılan bir başka sonuç ise "Dersin tamamında öğrenciler serbest bırakılmalı" cevaplarının %23 gibi yüksek bir oranda olmasıdır.

Bu sonuçlar Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak bir öğretmen tipi çizmeleri açısından önemlidir. Dersin boş geçmesini isteyen öğrencilerin, otoriter öğretmen tipini sevmedikleri, aksine esnek öğretmen tipini kabul ettikleri buradan anlaşılabilir.

Tablo–5 (Beden Eğitimi Öğretmenleriniz ders dışı uygulamaları olarak sportif, sosyal ya da kültürel faaliyetlere sizleri yönlendirebiliyor mu?)

	Sayı	Oranı
Evet	195	%39
Kısmen	188	%38
Hayır	117	%23

*Bu soruda öğrencilerin %39 'nun "Evet" ve %38 'nin "Kısmen" cevaplarını vermesi, öğretmenlerinin ders dışı faaliyetlere karşı olan olumlu tutumlarını göstermiştir. Ancak %23 oranında "Hayır" cevabının vermesi, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde öğretmenlerin öğrenciyi yönlendirmekten uzak bir davranış içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Böyle davranışlar içerisinde bulunan öğretmenlerin, esnek öğretmen tipini taşıdıkları söylenebilir.

Ancak öğretmenlerin ders içinde hazırladıkları faaliyetler kadar ders dışında da öğrenme öğretme süreçlerini hazırlaması gerekliliği düşünüldüğünde öğrencilerin gelişimde etkisi olan bütün faaliyetleri planlayan öğretmen modelinin ideal öğretmen tipi olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo–6 (Beden Eğitimi Öğretmeniniz ders içinde sizlere kazandıracağı becerileri öğretirken nasıl bir yol izliyor?)

	Sayı	**Oranı**
Beceriyi kazandırırken bizi çok sıkıyor ve yapamayacağımız şeyleri bizden istiyor.	69	%14
Beceriyi yapabilen ya da yapamayan herkese eşit davranıyor.	156	%31
Beceriyi kazandırırken üzerimize çok düşmüyor ve bizimle fazla ilgilenmiyor.	65	%13
Beceriyi kazandırırken bizlerle birebir ilgilenip herkesin yapabileceği becerileri bizlere yaptırıyor.	210	%42

* Öğrencilerin gözünden; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ders içinde becerileri kazandırırken nasıl bir davranış sergilediklerini ortaya çıkartması ve öğrencilerin öğretmenlerinin hangi öğretmen tipinin içerisinde olduğunu açıklayan bu soruda, öğrencilerin %14 ‘ü öğretmenlerini Otoriter Öğretmen Tipi içerisinde, %31 ‘i Demokratik Öğretmen Tipi içerisinde, %13 ‘ü Esnek Öğretmen Tipi içerisinde ve %42 ‘si ise öğretmenini İdeal Öğretmen Tipi içerisinde gördüğünü açıklamıştır.

Tablo–7 (Bir Beden Eğitimi Öğretmeninin nasıl olmasını istersiniz?)

	Sayı	**Oranı**
Demokratik (Herkese eşit davranan, sınıfta alınması gereken kararlarda bizlere danışan)	179	%36
Otoriter (Dersi nasıl işleyeceğine kendi karar veren, baskıcı)	19	%4
Esnek (yapamadığımız becerilerde sıkmayan, rahat bırakan)	126	%25
İdeal (En uygun beceriyi en iyi yöntemle kazandırmaya çalışan, öğrenci farklılıklarını göz önünde tutan)	176	%35

*Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerini hangi öğretmen tipi içerisinde görmek istediklerini açıklayan bu soruda; öğretmeninde Demokratik Öğretmenin özelliklerini görmek isteyen öğrencilerin oranı %36, Otoriter Öğretmen özelliklerini görmek isteyen öğrencilerin oranı %4, Esnek Öğretmen özelliklerini görmek isteyen öğrencilerin oranı %25 ve İdeal Öğretmen özelliklerini görmek isteyen öğrencilerin sayısı %35 ‘dir.

Bu durum öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerini İdeal ve Demokratik öğretmen tipleri içerisinde görmek istediklerini ortaya çıkartmaktadır. Ancak burada erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerde kendilerini çok sıkmayan, esnek öğretmen tipini görmek istediklerini gözden kaçırmamak gerekir.

Tablo–8 (Okulunuzda bulunan spor malzemeleri, salon vb. gibi olanaklar yeterli mi?)

	Sayı	Oranı
Evet	255	%51
Hayır	245	%49

***** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin öğrencilere beceri kazandırırken kullandıkları materyallerin yeterliliğinin, eğitim ve öğretim kalitesini arttırdığı bir gerçektir. Okullarında malzeme imkanlarının yeterli olup olmadığının sorulduğu bu soruda; öğrencilerin %51 "Evet", %49 'u ise "Hayır" cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme öğretme etkinliklerinde kullandıkları malzeme imkanlarının kısmen yeterli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca sportif faaliyetleri yapmayı da kolaylaştıran imkanların kısmen de olsa yeterli düzeyde olması Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğrencilere karşı olan tutumlarını da belirlemektedir. İmkanların yeterli olmadığı bir okulda öğretmenin Esnek Öğretmen tipini çizmesi ve öğrencilerde öğrenmeleri gerekli her şeyi istememesi normaldir. Ya da imkanların çok iyi olduğu okullarda, bu imkanları öğrencilere eşit olarak dağıtabilen demokratik öğretmen tipinin görülmesi normaldir.

Tablo–9 (Bulunduğunuz okulda, okul yönetiminin spora bakış açısı nasıldır?)

	Sayı	Oranı
Destekleyici	337	%67
İlgisiz	163	%33

***** Ankete katılan okulların idarelerinin genel olarak spora karşı destekleyici bir davranış içerisinde oldukları görülmektedir.. Okul yönetimlerinin spora, özellikle de Beden Eğitimi dersine ve öğretmenine karşı gösterdikleri destekleyici tutumlar, öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme öğretme etkinliklerinin daha iyi olmasını sağlayacak faktörlerdendir. Yönetimin desteği ile hareket eden Beden Eğitimi Öğretmeni, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında daha rahat olabilir. Öğretmeni serbest bırakan bir yönetim, öğrencileri serbest bırakan esnek öğretmen tipini pekiştirir. Bu da öğrencilere verilecek olan eğitimi etkileyen bir durumdur.

Tablo–10 (Tesis, antrenör ve malzeme imkanları verildiği taktirde profesyonel olarak aktif spor yapmak ister misiniz?)

	Sayı	Oranı
Evet	431	%86
Hayır	69	%14

*Öğrencilere imkan verildiği takdirde spor yapıp yapmayacaklarının sorulduğu anketin son sorusunda öğrencilerin %86 'sı "Evet" cevabını vermiştir. Bu da Beden Eğitimi derslerinin öğrenciler gözünde okul hayatlarının önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerin spora yönlenmeleri için gerekli bir faktör olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Yukarıdaki bulgular ışığında, araştırılan Beden Eğitimi Öğretmen Tiplerinin genel şekilleri ortaya çıkarılmıştır.

Demokratik öğretmen tipinin özelliklerini taşıyan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, öğrencilerin beceri seviyelerine göre yapıp yapamayacakları hareketlere uygun öğrenme ve öğretme faaliyetleri düzenlemeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ya da ekonomik farklılıklarını bir kenara bırakıp, her öğrenciye olması gerektiği gibi eşit davranışlarda bulunma ve eşit öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışan öğretmen özellikleri, demokratik öğretmen tipinin özelliklerindendir. Ayrıca bu özelliklere sahip bir "öğretmen, sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlar ve kuralların mantığını öğrenciler ile birlikte tartışır" [(5)].

Otoriter öğretmen tipinin özelliklerini taşıyan Beden Eğitimi Öğretmenlerinde, öğrencilerin yapamayacakları hareketleri isteme, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmeden katı bir tutumla ders müfredatı uygulamaya çalışma, öğrencilerle kişisel ilişkilerden kopuk bir davranış sergileme gibi özelliklerin olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenciler üzerinde otorite olarak kendisini gören bir Beden Eğitimi Öğretmeni; baskıcı bir kişilik yapısı içerisindedir. Bu öğretmen yapısı gereği sınıfı bir lider gibi yönetme eğilimdedir. "Derste bir lider konumundayken alınacak kararlar için bilgi toplar ve kararı kendisi verir"[(6)].

Esnek öğretmen tipinin özelliklerini taşıyan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, beceri kazandırmaya çalışırken öğrencilerin üzerine fazla düşmeyen, kazandırılan hedef ve davranışları ölçerken esnek davranan ve öğrenciyi genelde serbest bırakan, öğrencilerle fazla ilgilenmeyen tutum ve davranışlar içerisinde olduğu söylenebilir. Genel anlamda esnek öğretmen tipini çizen öğretmenlerin Beden Eğitimi derslerini öğrencilerin serbest olarak geçirdiği dersler olarak görüp, öğretilmesi gereken hedef ve davranışları önemsemedikleri görülmektedir.

İdeal öğretmen tipinin özelliklerini taşıyan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ise tüm öğretmen tiplerini içerisine alan bir yapısının olduğu anlaşılmalıdır. İdeal Beden Eğitimi Öğretmeni; okul ortamında her öğrencinin farklı sosyal, ekonomik ya da fiziksel yapılarını dikkate alacak kadar **demokratik**, ders içeriğini ve süresini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenleyecek, bunun yanında her an yeni değişikler ile öğrencileri sıkmayacak kadar **esnek**, öğrenci tutum ve davranışlarını okul ortamında kontrollü bir şekilde yönlendirecek kadar **otoriter** olan öğretmendir. Tüm öğretmenlerin olduğu kadar Beden Eğitimi Öğretmenlerinin de ideal öğretmen tipini sergileyebilmeleri için , "öğrenciyi çocuk yerine değil, yetişkin yerine koyarak, onunla empati kurarak davranması gerekir. Bu sayede öğrenci ile öğretmen arasında yetişkin yetişkine empatik bir etkileşim kurulabilir"[(7)].

Bu öğretmen tipinin özelliklerini taşıyan öğretmenlerde gelişmiş olan "duygusal zeka"[(8)], öğrencileri de etkiler. "Öğrenciler bu sayede göz teması, yüz ifadesi, ses tonu, el kol hareketleri vb. yollardan iletişim kurmak, daha sorumlu, kendine güvenen, sosyalleşmeye daha eğimli, daha demokratik ve uyumlu, işbirliğine daha istekli olma gibi davranışları kazanırlar"[(8)].

SONUÇ

Bu araştırmadan çıkarılabilecek sonuç; öğrencilerin orta öğretim kademesindeki okullarda fiziksel becerileri kazanmalarını sağlayan Beden Eğitimi derslerinde, öğrencilere verilen eğitimi etkileyen sebeplerin başında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tutum ve davranışları gelmektedir.

Öğrencilerin, öğretmenlerinden bekledikleri tutum ve davranışların; öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine, ders içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, ders içi faaliyetlerin yapılmasına uygun koşul ve malzemelerin yeterliliğine ve okulun idari yapısının spora karşı olan tutumlarına göre şekillendiği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Beden Eğitimi Öğretmen tipleri içerisinde öğrencilerin en çok otoriter ve ideal öğretmen tipleriyle karşılaştıkları sonucu çıkmıştır. Otoriter Beden Eğitimi Öğretmen tipleriyle de sıkça karşılaşan öğrenciler, bu öğretmen tipinden duydukları rahatsızlıkları açıklamışlardır.

Araştırmada; erkek öğrencilerin, esnek öğretmen tipini de tercih ettikleri görülmektedir. Buna neden olan etkenlerin başında ise öğrencilerin Beden Eğitimi derslerinde boş zaman geçirmek istemeleri ve esnek öğretmen modelinin bu ortamı sağlayıcı özelliği gelmektedir. Bunun yanı sıra kız ve erkek öğrencilerin bir kısmının ders içi

etkinliklerinde ilk yardım konularını ve spor branşları ile ilgili bilgileri öğrenmek istedikleri de ortaya çıkmıştır.

Öğretmen modelleri içerisinde en iyi öğrenme ve öğretme süreçlerini ayarlayabilen öğretmen tipinin, demokratik öğretmen tipi olduğunu belirten öğrenciler, bu anlamda kendilerine eşit davranışlarda bulunan öğretmenlere sempati ile bakmışlardır.

Bu sonuçlar günümüzde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin derslerde öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarının gittikçe iyileştiğini, öğretmenlerin genel olarak **ideal öğretmen davranışları** sergilediğini ve öğrencileri birbirinden ayırmadan **demokratik** bir şekilde onlara davrandıklarını ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

1. Aksoy, Emel. Thomas, Gordon. Etkili Öğretmenlik Eğitimi (Çeviri), Sistem Yayıncılık, s.16, İstanbul, 2202
2. Başar, Hüseyin. Sınıf Yönetimi, MEB Yayınları, İstanbul, 1999
3. http://www.adaminsitesi.com/ogrenci_yaklas_uzaklas.htm
4. Erdem, Münire. Aydın, Ayhan. Gelişim Ve Öğrenme. Ankara. 1996.
5. Gözütok, Dilek. Öğretmenliğimi geliştiriyorum, Sayasal Kitapevi, s.162, T.siz.
6. Torakçı, Erdal. Sınıf Yönetimi, Ütopya Yayınları, s.268, Ankara, 2004.
7. Dökmen, Üstün. İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, s. 318, İstanbul, 2002
8. Yüksel Seçkin, Banu. Goleman, Daniel. Duygusal Zeka (Çeviri) Varlık Yayınları, ss.374-377-382

*Karasay,Niyazi, Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2001.

OPTOELEKTRONİK ÖLÇME VE TEST CİHAZLARI

Eldar Musayev

Uludağ Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Elektronik Mühendisliği Bölümü Görükle Kampusu, 16059 Bursa / Turkey
e-mail: eldar@uludag.edu.tr

Özet

Bu çalışmada sporda sık kullanılan kronometre, lazerli dikey sıçrama cihazı, havuza girme ve çıkma surelerini ölçen cihaz, ve reaksiyon test cihazı ele alınmıştır. Araştırmalar göstermektedir ki bu cihazların tasarımında en uygun yöntem optoelektronik yöntemlerdir. Optoelektronik yöntemlerde, insana zararlı olmayan ve ortamdaki cihazları etkilemeyen görünür ve kızılötesi ışınlar kullanılmaktadır.

Optoelektronik metotlar ile kronometre, dikey sıçrama cihazı ve reaksiyon test cihazları tasarlanmıştır. Tasarlanan bu cihazlar Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde kullanılmaktadır.

1. Giriş

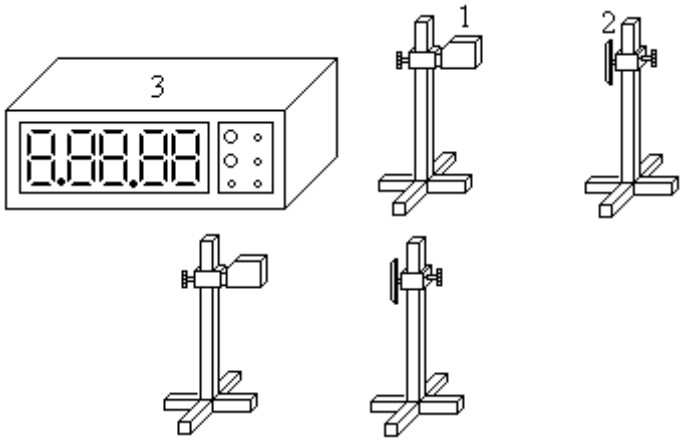
Sporcunun performansının değerlendirilmesi için periyodik testler ve ölçümler yapılmaktadır [1-6, 9,14,15,18,20-23]. Bu testler ve ölçümler için kullanılacak cihazların basit, ucuz ve kullanımı kolay olmalıdır. Sporda kullanılan cihazları geliştirmek için en uygun yöntem optoelektronik yöntemlerdir. Optoelektronik ölçü sistemleri spor ve beden eğitim dalında çok geniş kullanılan sistemlerdir. Optoelektronik metotların en önemli avantajları ortamdaki diğer elektronik cihazları ve insan sağlığına etkilememesidir. Çünkü optoelektronik metotlarda optik spektrumun görünen ve kızılötesi bölgeleri kullanılmaktadır [29,30]. Ayrıca optoelektronik metotlar dış etkilerden etkilenmezler. Çeşitli yapılarda algılayıcılar kolayca tasarlanabilir. Optoelektronik metotlar beslemeden fazla akım çekmezler.

Optoelektronik sistemlerin temelini ışın vericiler, fotoalıcılar ve bunların çalışmasını sağlayan elektronik devreler oluşturmaktadır. Işın verici olarak genelde lazerler ve LED'ler kullanılmaktadır. Bu tip sistemlerde optik spektrumunun görünen ve kızılötesi bölgeleri kullanılabilir. Fotoalıcı olarak ise genelde fotodiyotlar kullanılmaktadır.

Bu makalede yazar tarafından tasarlanan kronometre, dikey sıçrama cihazı, havuza girme ve çıkma surelerini ölçen cihaz ve reaksiyon test cihazı incelenmiştir. Cihazların yapısı, çalışma prensipleri, teknik özellikleri ve kullanım kuralları açıklanmıştır.

2. Optoelektronik kronometre

Optoelektronik kronometre iki ışın bariyerinden ve sayıcı devresinden oluşur. Şekil 1'de kronometrenin basitleştirilmiş blok şeması gösterilmiştir. Burada 1; fotosel, 2; reflektör, 3; sayıcı devresidir.



Şekil 1. Optoelektronik kronometrenin basitleştirilmiş blok şeması.

Şekil 2'de tasarlanan optoelektronik kronometrenin fotoğrafı verilmiştir.

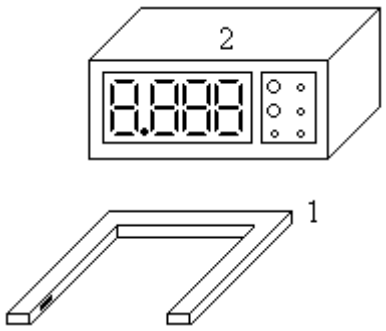
Şekil 2. Optoelektronik kronometrenin fotoğrafı

Optoelektronik kronometrenin önemli teknik özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Besleme gerilimi 220V, 50Hz'dir.
2. Şebekeden çekilen güç 6W'tır.
3. Ölçme aralığı 59 dakika, 59 saniye, 59 milisaniyedir.
4. İki çalışma modu vardır: Birincisi; "MANULA" (elle start, ikinci ışık bariyeri ile stop), ikincisi; "OTOMATİK" (birinci ışık bariyeri ile start, ikinci ışık bariyeri ile stop)
5. Her bir işlem yapılırken kısa süreli ses ikazı verilir.
6. Fotosellerden herhangi birisinin ayarı bozulursa sesli ikaz yapılır.
7. Ses ikazı istenir ise kapatılabilir.
8. Fotosellerin cihaza bağlantısı kablolu ve konektörlüdür.
9. Cihazın ön panelinde "MOD" seçimi, elle "START" butonu ve "RESET" butonu vardır.
10. Cihazın arka panelinde 220V giriş konektörü, birinci ve ikinci fotoseller için bağlantı konektörleri, skorboard bağlantı konektörü ve ses ikazını açıp kapatan "ON/OFF" anahtar vardır.
11. Cihaz uzaktan kumanda ile de RESET' lenebilir.
12. Cihaz kapalı ve açık alanlarda kullanılabilir.
13. Cihaz üzerinde 5 dijitli 245x70mm ebatlarında displayler vardır.

3. Reaksiyon Test Cihazı

Sporcunun performansının belirlenmesinde önemli testlerden biri reaksiyon testidir [7,13,16,18,25]. Bu tip cihazlarda genelde algılayıcı olarak kontaklar kullanılır. Bu da sistemin kullanımını zorlaştırır. Şekil 3'de yazar tarafından tasarlanan optoelektronik reaksiyon test cihazının blok şeması gösterilmiştir. Reaksiyon test cihazı U şeklinde tasarlanmış 1 algılayıcıdan ve 2 ana cihazdan oluşmaktadır. Ana cihaz ve 4 dijitli sayıcıdan oluşmaktadır. Cihazda hızlı anahtarlama prensibi kullanılmıştır. Algılayıcı sistemin U şeklinde tasarlanması cihazın kullanımını basitleştirir. Cihazın herhangi bir ayara ihtiyacı yoktur.

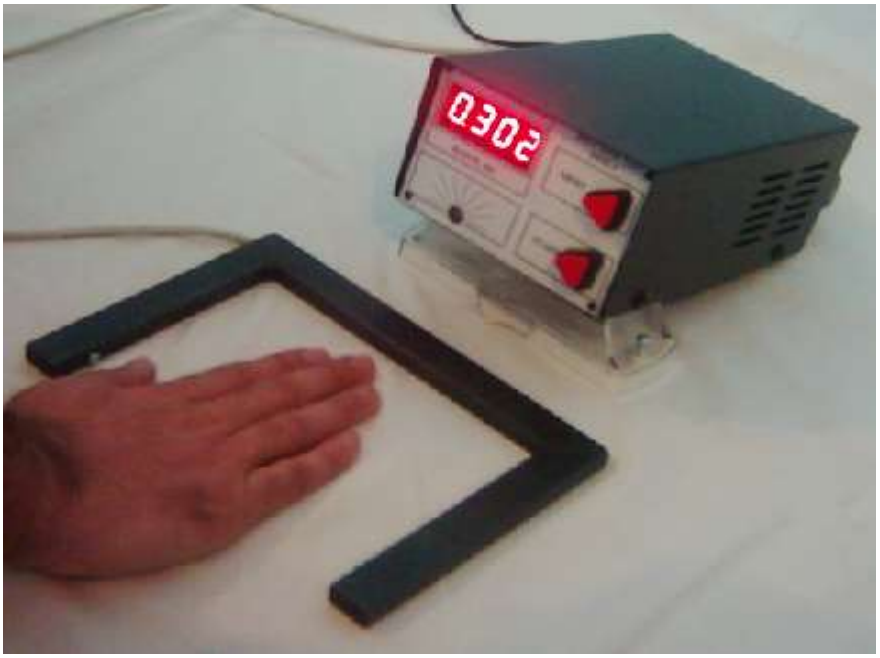


Şekil 3. Reaksiyon test cihazının blok şeması.

Cihazın önemli teknik özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Besleme gerilimi 220V, 50Hz'dir.
2. Şebekeden çekilen güç 3W'tır.
3. Sayma aralığı 9 saniye, 999 milisaniyedir.
4. Ses ve ışık ikazlı olmak üzere iki çalışma modu vardır. Mod seçimi anahtar ile yapılır.
5. Cihaz üzerinde 4 dijitli 50X20mm ebatlarında display vardır.
6. Sensör (algılaıcı) bağlantısı konektörlüdür.

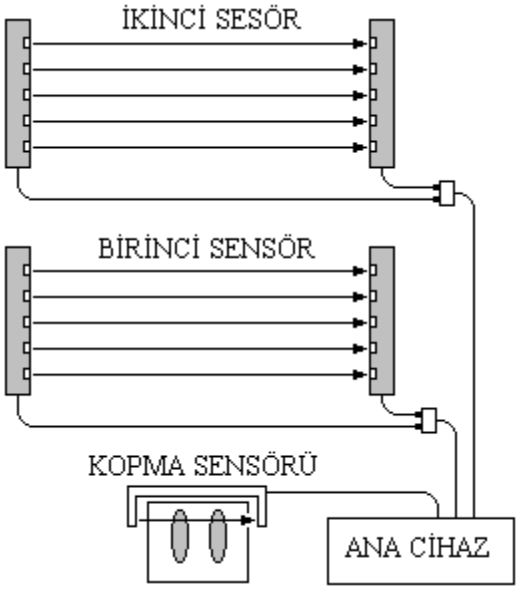
Şekil 4'de reaksiyon test cihazının fotoğrafı gösterilmiştir.



Şekil 4. Reaksiyon test cihazı.

4. Sporcunun Havuza Girme ve Çıkma Sürelerini Ölçen Optoelektronik Sistem

Sporcunun havuza girme ve çıkma sürelerini ölçen optoelektronik sistemin blok şeması Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Sistemin blok şeması.

Sistem, ana cihazdan kopma sensöründen, birinci ve ikinci sensörlerden oluşmaktadır. Kopma sensörü U şeklinde tasalanmıştır.

Kopma sensörü esnek kablo ile ana cihazın "KOPMA" girişine bağlanır. Kopma sensörü, sporcunun ayakları lazer ışınını kesecek şekilde yerleştirilir.

Birinci ve ikinci sensörler birbirlerinin aynısıdır.

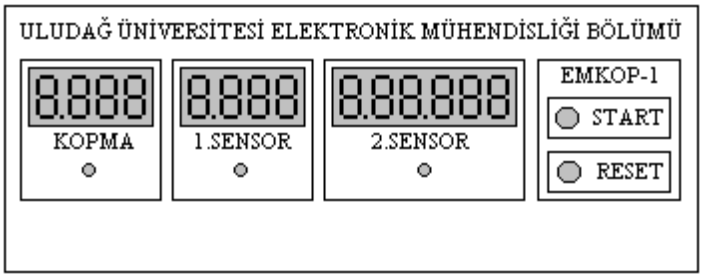
Algılama sensörleri, karşılıklı yerleştirilmiş ışın verici ve fotoalıcı dizilerden oluşmaktadır. Işın verici ile fotoalıcı arasında algılama bölgesi vardır. Bu bölgenin maksimum uzunluğu 2 metredir. Işın verici ve fotoalıcı bölgeleri esnek kablolar ile ana cihaza bağlıdır. Sporcu algılama bölgesine girdiğinde elektronik devrenin çıkışı durum değiştirmektedir.

Ana cihaz elektronik devreler içeren bir metal kutudan oluşmaktadır.

Ana cihazın ön panelinde, iki tane dört dijitli bir tane de altı dijitli kırmızı displayler yerleştirilmiştir. Cihazın sağ tarafından ise "START" ve "RESET" butonları yerleştirilmiştir. Şekil 6'de cihazın ön panelinin şekli gösterilmiştir.

Ana cihazın arka panelinde sensörlerin bağlanması için giriş konnektörleri ve ON/OFF anahtarı yerleştirilmiştir.

Kopma sensörü, birinci ve ikinci sensörler ortamda gerekli şekilde yerleştirilir. Bağlantı kabloları ile sensörler ana cihazın gerekli girişlerine bağlanırlar: Kopma sensörü "KOPMA" girişine, birinci sensör "1. SENSÖR" girişine ve ikinci sensör de "2. SENSÖR" girişine bağlanır.



Şekil 6. Cihazın ön panelin görünüşü.

"RESET" butonuna basıldığında bütün displayler sıfırlanır. "START" butonuna basıldığında cihaz 1kHz'lik bir ses işareti verir ve display saymaya başlar.

Cihaz 220V 50Hz şebeke geriliminden beslenir ve 10W'lık bir güç harcar.

Sensörler çalışır hale getirildiğinde cihaz ölçüme hazırdır.

Sporcu kopma sensörünün ışınlarını kesecek şekilde durur. Kopma sensörünün ışınlarının kesilip kesilmediği indikatör LED'den görülebilir. "RESET" butonuna basılır. "START" tuşuna basıldığında cihaz ses ikazı verir ve sayıcılar saymaya başlar. Ses işaretinden sonra sporcu hareketlenir ve kopma sensörünü kapsama alanından çıktığında "KOPMA" sayıcısı saymayı durdurur ve displayde zamanı gösterir. Sporcu suya girdiğinde birinci sensörün kapsama alanına girer ve 1.sensörün sayıcısı saymayı durdurur. Sporcu sudan çıktığında ikinci sensörün kapsama alanına girer ve 2.sensörün sayıcısı saymayı durdurur.

Cihazın yeniden kullanılması için sporcu kopma sensörünün kapsama alanına girer ve yeniden "RESET" butonuna basılır ve önceki süreler silinir, ölçümler yeniden başlar.

5. Dikey sıçrama Ölçme cihazı

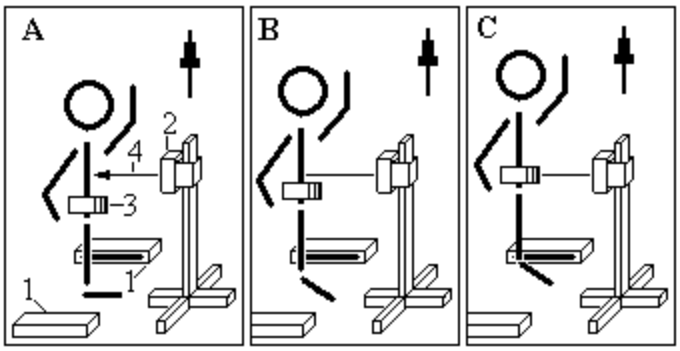
Günümüzde çeşitli dikey sıçrama cihazları kullanılmaktadır. Bunlardan en çok kullanılanları mekanik (makaralı jumpmeter) ve kontaklı sistemlerdir [17, 19, 20-22, 23-27, 28].

Tespit edilmiştir ki mekanik makaralı sistemler sporcunun hareketini sınırlanmaktadırlar. Eylemsizlik momentinden dolayı bir hata oluşmaktadır. Ayrıca sıçramadan önce ipin gerilmesinde de bir hata oluşmaktadır.

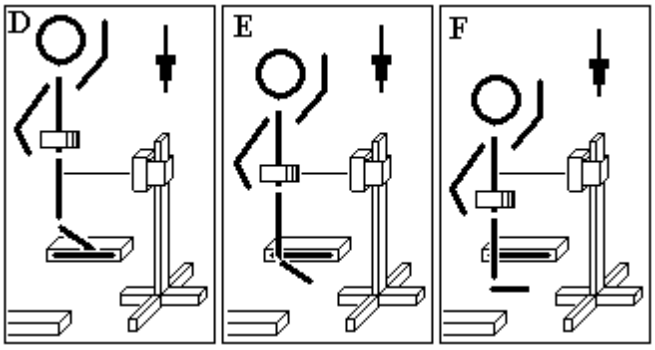
Kontaklı sistemlerde, sıçrama yüksekliği yükselme ve düşme süreleri ile bulunur [7-12]. Düşme süresi sporcu tarafından uzatılabilmekte (düşme sırasında ayakları katlayarak) , bu da hatalara sebep olmaktadır. Ayrıca mekanik kontaklar zaman içinde esnekliğini ve elektriksel özelliğini kaybeder. Bunun dışında sporcunun, döşeme üzerinde ayak parmakları ile topukları arasında yapacağı salınım hareketi kontakları tetikliye bilmekte ve sporcu sıçramadan bir yükseklik hesaplanmasına neden olmaktadır.

Bu dezavantajları ortadan kaldırmak için yeni yükseklik ölçme metodu geliştirilmiştir ve lazerli optoelektronik sistem tasarlanmıştır.

Bu yeni metodu Şekil 7 ve Şekil 8'da gösterilen diyagramlardan yararlanarak açıklayalım.

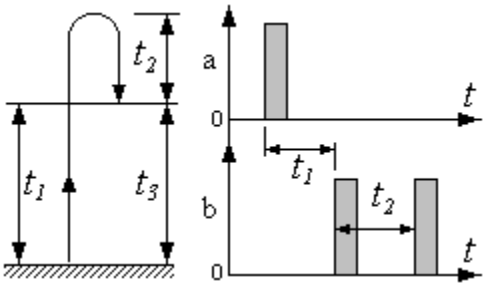


Şekil 7. Sporcunun yükselmesi.



Şekil 8. Sporcunun düşmesi.

Şekil 7'te sporcunun yükselmesini açıklayan diyagramlar gösterilmiştir. Burada 1-taban optoelektronik sensörler (bu sensör ışınlarla taranmış algılama bölgesine sahiptir), 2-dikey hareketi algılayan lazerli sensör (DHAS), 3-yansıtıcı kemer (kemer üzerine yapıştırılmış yansıtıcı şerit veya kısaltılmış reflektör), 4-lazer ışınıdır. Dikey hareketi algılayan lazerli sensörün durumu ayarlanabilir. Bu sensörün durumu lazer ışınının lekesinin yansıtıcının üstünde olması şartıyla ayarlanır Şekil 7A'da gösterildiği gibi. Sporcu sıçrarken önce, sporcu taban sensörün algılama bölgesinden çıkar (Şekil 7B) ve taban sensörün çıkışında bir işret oluşturur. Sporcu yükselirken belli bir mesafede,sporcu üzerinde bulunan reflektör lazer ışınların seviyesine ulaşır ve DHAS'ın çıkışında kısa süreli bir işaret oluşur. Sporcu yükselmeye devam eder ve belli bir yüksekliğe eriştiğinden sonra düşmeye başlar (Şekil 8). Sporcu düşerken yeniden reflektör lazer ışınını engeller (Şekil 8E) ve DHAS'ın çıkışında ikinci bir kısa süreli işaret oluşur. Sonuçta tabandan kopma anından (yükselme sırasında) lazer ışınına ulaşma anına gibi t_1 süresi tespit edilir ve sporcu belli bir yüksekliğe eriştiğinden sonra düşerken yeniden lazer ışınının reflektör ile kesiştiği ana gibi t_2 süresi tespit edilir. Şekil 9'de bu olayları açıklayan zaman diyagramlar gösterilmiştir.



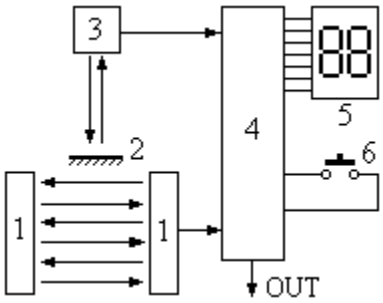
Şekil 9. Lazerli metodu açıklayan zaman diyagramlar

Burada a-kopma anında taban sensörün çıkışında elde edilen işaret, b- dikey hareketi algılayan lazerli sensörün çıkışındaki işaretlerdir. Elde edilen sürelerden yararlanarak fizikten bildiğimiz denklemden elde edilen yükseklik bulunabilir.

$$h = \frac{1}{2} a \left(t_1 + \frac{t_2}{2} \right)^2$$

Bu metotta sporcunun tabana düşme süresi t_3 önem taşımıyor ve sporcu nasıl düşerse düşsün sonuçlar etkilenmez.

Şekil 10'da cihazın basitleştirilmiş blok-şeması gösterilmiştir. Burada 1- taban sensörleri, 2-yansıtıcı kemer, 3- dikey hareketi algılayan lazerli sensör (VJS), 4-mikroişlemcili elektronik devre, 5- iki dijitli display, 6-RESET butonudur. Cihazın yapısında ATMEL AT-89C51 tipi mikroişlemci kullanılmıştır.



Şekil 10. Cihazın basitleştirilmiş blok-şeması

Şekil 11'da tasarlanan cihazın fotografı gösterilmiştir.

Cihazın çalışma konumuna getirilmesi için 220V besleme kablosunu ana panelin arkasında bulunan konektöre bağlanır.

Cihazın ön ponelinde "ON / OFF" 220 power supply anahtarı, "RESET" sıfırlama butonu,
Taban sensörü bağlantı kablosu ile ana cihaza bağlanır. 220V fişini şebeke gerilimine bağlanır. "ON / OFF" anahtarını "ON" konumuna getirilir. Bu durumda display 00 (çift sıfır) gösterir. Cihaz çalışmaya hazırdır.

Şekil 11. Lazerli dikey sıçrama cihazının fotografı.

Cihazın kullanımı çok basittir. Belinde yansıtıcı kemer bulunan sporcu taban sensörlerin algılama bölgesine girer. Ana paneldeki "RESET" butonuna basılır. Bu noktadan sonra sporcu sıçrayabilir. Sporcu sıçradıktan sonra displayde sıçranan mesafe santimetre (cm) olarak okunur. Yeni bir sıçrama için "RESET" butonuna basılmalıdır. Resetleme uzaktan kumanda ile de yapılabilir.

Dikey sıçrama cihazın teknik özellikleri şunlardır:
1. Sistem açık ve kapalı alanlarda kullanılabilir.
2.Cihaz, -5°C ile 50°C ara.sındaki ortam sıcaklıklarında çalışabilir.
3. Cihaz, 220V / 50Hz şebeke geriliminden ve 12V'luk aküden beslenebilir.
4. Şebekeden çekilen güç 10W'tır.
5. Cihazın ölçme aralığı 10cm ile 99cm arasındadır

6. Sonuçlar

Sporcunun performansının değerlendirilmesinde, insan sağlığın zarar vermeyen, temassız (kontaksız), basit ve ucuz cihazlara ihtiyaç vardır. Bu şartları optoelektronik metotlar sağlamaktadır. Optoelektronik yöntemlerin kullanımı kolay, hasiyetleri yüksek, dış etkilere duyarsız, ortamda bulunan insanlara ve elektronik cihazlara etkilemezler.

Geliştirilmiş optoelektronik metotlarla reaksiyon test cihazı, kronometre, havuza girme ve çıkma surelerini ölçen cihaz, ve dikey sıçrama cihazı tasarlanmıştır. Cihazların önemli teknik özellikleri verilmiştir. Tasarlanan bu cihazlar Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde kullanılmaktadır.

7. Kaynaklar

1.Brown, C.A. & Outwater, J.O., "On the ski ability of snow. In: Skiing Trauma and Safety: Seventh International , Symposium (ed. R.J. Johnson et al.), ASTM STP 1022. American Society for Testing and Materials, 1989, Philadelphia, pp. 329–336.
2. Adaptive Physical Education in Livingstone College, Test and Measurement in Sport, www.livingstone.edu/education/physed.htm
3. Morrow, Jr., James R. James Morrow, Jr., Allen Jackson, James Disch, Dale Mood, .Measurement and Evaluation in Human Performance, 3rd Edition 2005 US Price: 416 p., swww.HumanKinetics.com/MeasurementandEvaluationinHumanPerformance
4. www.fact-canada.com/LactatePro/ lactate-pro-portable-analyzer.html
5. Brown L. E., "Test and Measurement in Physical Education" Dept. of Health, PE and Sport Science, Arkansas State University, http://www.sports-media.org
6. Baumgartner, T. A., & Jackson, A. S., "Measurement for Evaluation in Physical Education and Exercise Science", (7th Edition). Boston: McGraw-Hill. 2003. www.educ.uidaho.edu/pep380/syllabus1.htm
7. GP801 Speed + Distance System, A True Multi-Sport System, Press and hold START/STOP for 6 seconds until, Reset the chronometer. to 00:00:00. 2. Press SPLIT/RESET/ ... www.oregonscientific.co.uk/ files/manuals/
8. Bosco, C.: "La valutazione della forza con il test di Bosco". Italy, Societa Stampa Sportiva, 1992.
9. Tsitskaris G. "The Effects of a Preseason Conditioning Program in the Pool on Basketball Players", Phys. Educ. Sport 13, 2003, pp. 27-30
10. Sillanpää, J, Sievänen, H., Heinonen, A., Mänttäri, A. & Viitasalo, J., "Reproducıbılıty of Novel Measurement And Analytıc Method For Jump Testıng", XVth Congress of the International Society of Biomechanics, July 2-6, 1995 Jyväskylä, Finland.
11. Hudson, J. L. Drop, stop, pop: Keys to vertical jumping. Strategies, 1990, June , pp. 11-14.
12. Powers, M. E. "Vertical jump training for volleyball. Strength and Conditioning", 1996. 18(1), 18-23.
13. Starting System Start Time, OMEGA ELECTRONİCS, www.omega-electronics.ch. (Reaksion ölçme cihazı ışık ses)
14. MLTS700 Goniometer (Joint Angle Sensor) PowerLab, ADInstruments Transducers, www.ADInstruments.com
15. Abstracts from the 4th International Conference on the Engineering of Sport, 3–6 September 2002, Kyoto, Japan
16. Bodycare fitness products & equipment for sports training, BODYCARE | Homepage, Jump Meter. Range: 5-99cm. www.bodycare.co.uk/default.asp/
17. Digital Jump Meter, Measuring the maximum jumping height... - Measuring reaction times, Side-Stepping Tester,.www.sports.re.kr/english/research/support01.
18. Tamer K., "Sporda Fiziksel-Fizyolojik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" Bağırgan yayınevi, Sporsal Kuram Dizisi, Ankara, 2000, 200 s. ISBN 975-581-052-8
19. Aytac I. "Durarak Dikey Sicramada Degisik Olcum Yöntemlerinin Karsilastirilmasi." V. Milli Spor Hekimliði Kongresi, Izmir, 1995
20. School of Exercise and Sport Science. Abstracts Sports Sciences of Journal Papers. http://casino.cchs.usdy.edu.au

21. Measurement in Sport. Students Booklet. National Standards Commission. Maxwell Printing, 1996
22. International Society of Biomechanics in Sports Newsletter. Vol.19, No 1, April 2002
23. North American Congress on Biomechanics. Canadian and American Society of Biomechanics. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada, August 14-18, 1998
24. Jump Test Display. http://www.coolexhibits.com/jump-test.htm
25. Allinger T.L. and Motl R.W. Jump Test Indicates Foot Flexion May Improve Clap Speed Skate. North American Congress on Biomechanics. Canadian and American Society of Biomechanics, Waterloo, Ontario, Canada, August 14-18,1998
26. Carlos Omar Duens Diaz, Rigoberto Ivn Martinez Quezda, Ulises Fernando Barajas Morfin, Alberto Campos Garcia, "Test de BOSCO" Sistema Para la Medicion de Saltos Verticales "Ergo-Jump". Universidad de Cuadolajara, 11 Mrtzo, 1998
27. Peter F. Vinf. Bibliography of jumping and Applied Muscle Function. Department of Exercise and Sport Science. University of North Carolina at Greensboro, NC 27412-5001, 2002
28. Musayev E., Tekin I., Demirer M., Ozturk Kuter F., Burak Yiğitdinç İ., H. Fevzi Toker, "Optoelectronic Vertical Jumping Device", VI th International Sports Sciences Congress, November 3-5, 2000, Ankara/ Turkey, 2000, pp. 141-142

29. Мусаев Э.С., "Оптоэлектронные устройства на полупроводниковых излучателях" Радио и связь. Москва., 2004, 204 с., Moskova, ISBN 5-256-01711-X

30. Musayev E., "Optoelektronik devreler ve sistemler" Birsen Yayın Evi, İstanbul, 1999, 285 s, ISBN 975-511-203-

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

***Mehmet GÜLLÜ *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Doktora Öğrencisi**

****Gonca KORUCU **Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi**

ÖZET

Bu çalışma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde rasgele yöntemle seçilmiş 647 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır.

Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak 49 maddelik 5'li likert türü ölçeğe göre hazırlanmış anket uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anket 1977 yılında Sherril ve Toulmin tarafından geliştirilmiş ve 2003 yılında Özer ve Aktop tarafından da Türkçe'ye çevrilmiştir. Özer ve Aktop tarafından Antalya ili uygulamasında anketin iç tutarlılık katsayısı ,86 bulunurken; Malatya ili uygulamasında iç tutarlılık katsayısı ,75 bulunmuştur.

Anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri çapraz çizelgeler halinde gösterilmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkelerine göre öğrencilerin cevapları arasında fark, 05 anlamlılık düzyinde Chi-Square (ki-kare) testi ile aranmıştır.

Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin yüksek oranlarda olumlu olduğu söylene bilinir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin cevapları arasında 49 maddelik

anketin 16 maddesinde fark olduğu görülmüşken; yaş değişkenine göre öğrencilerin cevapları arasında anketin 16 maddesinde fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Dersi,

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the opinion of students of second part of primary education relating to physical education lesson. In this study, 647 students of second part of primary education joined during the academic year of 2004 -2005 in Malatya province.

Besides, The questionnaire which was prepared according to 49 items with 5 likert type scale to be appliance of data accumulation in this study was applied. The questionnaire which used to the study was developed by Sherril and Toulmin in 1977 years and was translated to Turkish by Özer and Aktop in 2003 in 2003 years. While Cronbach's Alfa coefficient of the questionnaire from application in Antalya province by Özer and Aktop was obtained ,86; Cronbach's Alfa coefficient of the questionnaire from application in Malatya province was obtained ,75.

Values of frequency and percentage of the questionnaire was exhibited with cross tables. To understand whether there is a difference between the rations of student's answers according to sexuality variable and ages variable, Chi-Square Test was performed in terms of ,05 significance level.

According to the result of the study, the opinion of students of second part of primary education relating to physical education lesson may be said high level positive. While the difference between the rations of students' answers according to sexuality variable was proved at 16 items of 49 items of the questionnaire; the difference between the rations of students' answers according to ages variable was proved at 16 items of the questionnaire.

Key Words: Primary Education, Physical Education, Physical Education Lesson.

GİRİŞ

Bilindiği gibi insan canlılığının belirtisi, hareketlerdir. İlk zamanlar bu hareketler, insanın ilkel güdüleriyle oluşan ve sadece varlığını koruyup sürdürmesi için gerekli olan doğal hareketleri kapsardı. Daha sonra insanlar, bu hareketleri doğal koşullara uyum sağlamak, çevresindeki yeni değişikliklere karşı korunmak ve muhafaza ettiği durumu geliştirmek amacı ile çeşitli beden eğitimi faaliyetlerini içerisinde geliştirdiler (Harmandar, Özdilek ve Göral, 2000:54).

Beden eğitimi faaliyetleri zaman içerisinde daha da sistemleşerek yeni bir bilim dalını oluşturdular. Açak'a (1997:1) göre beden eğitimi, insanları hem ruhen, hem fikren ve bedenen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşılık en çok fayda sağlayan cimnastik, oyun ve spor faaliyetlerini içine alan bir ilimdir. Aracı'ya (1999:13) göre beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Yamaner'e (2002:10) göre beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin bütünüdür. Günsel'e (2004a:1) göre beden eğitimi, çocukların biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli fiziksel egzersizler ve oyunların tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinliktir.

Genel bir kavram olarak beden eğitimi ise, bireylerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlâklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; millî kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için gerekli kişilik eğitimidir (MEB, 1998:8).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, beden eğitiminin ilk amacı insanın "fiziğini" etkilemektir. Fakat bu kadarla sınırlı olduğunu düşünmek yanlıştır, çünkü aynı zamanda, beden eğitimi, kullanılan fizik egzersizlerin çeşidine göre fizyolojik, kullanılan metotlara göre pedagojik, etkilerine göre biyolojik ve organizasyon şekline göre sosyaldir (Günsel, 2004b:1).

Eğitim kurumlarında beden eğitimi faaliyetlerinin yapıldığı ve uygulama alanı bulduğu ders ise beden eğitimi dersidir. Bu dersin genel ve özel amaçları doğrultusunda beden eğitimi faaliyetleri sürdürülür.

İlköğretim beden eğitimi dersi genel amaçları, ilköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programı içinde belirlenmiştir (Çöndü, 1999:17). Bu genel amaçları aşağıda sıralamak mümkündür (MEB, 2000:5):

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
4. İyi duruş alışkanlığını edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Millî bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme
11. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.

Beden eğitimi dersi genel amaçları, özelleşerek sınıflara göre özel amaçlara ayrılmaktadır. Örneğin 6. sınıf beden eğitimi dersi amaçları, 7. sınıf beden eğitimi dersi amaçları… Bu özel amaçlar, davranışlara dönüştürülerek beden eğitimi dersleri işlenmektedir.

Beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşmak için haftalık beden eğitimi ders saat sayısı 2001-2002 eğitim ve öğretim yılı öncesinde ilköğretim ikinci kademesinde 1 ders saatiydi (40 dakika). Ancak 04.09.2001 tarihli ve 339 sayılı karar sayısı ile 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan beden eğitimi dersi haftada 1 ders saatinden 2 ders saatine çıkarılmıştır (MEB, 2001:2)

Bu çalışmada ilköğretimin ikinci kademesi öğrencilerinin, haftalık 2 ders saati olan beden eğitimi derslerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle çalışmanın yöntemi olarak betimsel yöntem kullanılmaktadır.

Araştırma evrenini, Malatya ilinde 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim okullarının ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini, Malatya ilinde 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında 7 ilköğretim okulunda rasgele yöntemle seçilmiş 647 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket Sherril ve Toulmin (1977) tarafından geliştirilmiştir. Özer ve Aktop (2003:67) tarafından da Türkçe'ye çevrilmiştir.

Anketin üç maddesi kişisel bilgilerle ilgili (cinsiyet, yaş, sınıfı) ve kırk dokuz maddesi beş dereceli Likert tipi ölçeğe göre hazırlanmış konu ile ilgili bilgilerden oluşmuştur. Beş dereceli Likert ölçeği "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım" , "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir.

Ayrıca 49 maddelik anketin 26 maddesinde beden eğitimi dersine karşın olumlu yargılar ve 23'ünde beden eğitimi dersine ilişkin olumsuz yargılar bulunmaktadır.

Gerekli izinler alındıktan sonra 113 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda anketin iç tutarlıklık katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayı ,75 olarak bulunmuştur. Özer ve Aktop'ta iç tutarlılık katsayısını ,86 olarak bulmuşlardır.

Daha sonra anket 7 ilköğretim okulundan 700 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan anketler içerisinde geçersiz sayılanlar çıkartıldıktan sonra kalan 647 anket SPSS 11 paket programına yüklenmiştir.

Anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri çapraz tablolar halinde verilmiştir.

Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin cevap oranları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ,05 anlamlılık düzeyinde ki-kare (Chi-Square) testi yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Cinsiyet Dağılımları

SINIFLAR	CİNSİYETLER				TOPLAM	
	Kız		Erkek			
	f	%	F	%	f	%
6. Sınıflar	124	37,7	120	37,9	244	37,7
7. Sınıflar	104	31,5	120	39,7	224	34,6
8. Sınıflar	102	30,9	77	24,3	179	27,7
TOPLAM	330	51	317	49	647	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilerin %51'inin (330 kişi) kız ve %49'unun (317 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, ankete katılan kız ve erkek öğrencilerin oranlarının hemen hemen eşit olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Tablo 1'de öğrencilerin %37,7'inin (244 kişi) 6. sınıfta, %34,6'sının (224 kişi) 7. sınıfta ve %27,7'sinin (179 kişi) olduğu görülmektedir. Bu durumda ankete katılan 6. sınıf öğrencilerin oranının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oranlarına göre daha fazla olduğu sonucunu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Cinsiyet Dağılımları

YAŞLAR	CİNSİYETLER				TOPLAM	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
10 YAŞ	-	-	1	0,3	1	0,2
11 YAŞ	8	2,4	2	0,6	10	1,5
12 YAŞ	91	27,6	98	30,9	189	29,2
13 YAŞ	92	27,9	96	30,3	188	29,1
14 YAŞ	102	30,9	79	24,9	181	28

15 YAŞ	35	10,6	35	11	70	10,8
16 YAŞ	1	0,3	6	1,9	7	1,1
17 YAŞ	1	0,3	-	-	1	0,2
TOPLAM	330	100	317	100	647	100

Tablo 2'de ankete katılan öğrencilerin (2005 yılına göre) yaş oranlarına bakıldığında, kız öğrencilerin 27,9'unun (92 kişi) 13 yaşında ve %30,9'unun (102 kişi) 14 yaşında olduklarını görülürken; erkek öğrencilerin %30,9'unun (98 kişi) 12 yaşında ve %30,3'ünün (96 kişi) 13 yaşında olduklarını görülmektedir. Bu durumda ankete katılan kız öğrencilerin büyük kısmının 13-14 yaşlarında olduğu ve erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun 12-13 yaşlarında olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Anket Maddelerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımları Tablo 3. Anket Maddelerinin Frekans ve Yüzde Değerleri Dağılımları

ANKET MADDELERİ	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Egzersiz (BE dersinde katıldığınız oyun ve spor da dahil olmak üzere her şey) yapmaktan hoşlanıyorum.	309	47,9	227	35,2	57	8,8	31	4,8	21	3,3
2. BE derslerine bu kadar çok zaman ayırmaya değmiyor.	61	9,5	95	14,7	92	14,3	157	24,3	240	37,2
3. BE dersinde sınav (sözlü) yapılmamalıdır.	132	20,6	90	14,1	74	11,6	156	24,4	188	29,4
4. Arkadaşlarımın çoğu BE dersinden hoşlanıyor.	297	46	211	32,7	77	11,9	39	6	22	3,4
5. BE dersinde istediğimiz oyunları oynayamıyoruz.	92	14,4	119	18,6	102	15,9	187	29,2	141	22
6. BE dersinde öğrendiğimiz beceriler çok önemlidir.	352	54,9	209	32,6	38	5,9	23	3,6	19	3
7. BE dersi arkadaşlarımla daha uyumlu olmamı öğretmiştir.	171	26,6	242	37,6	129	20	66	10,2	36	5,6
8. BE dersinde canımın yanmasından yada yaralanmaktan korkuyorum.	75	11,6	114	17,7	92	14,3	186	28,9	177	27,5
9. BE dersinde oynadığım oyunların çoğu zaman kaybıdır.	28	4,3	75	11,6	98	15,2	203	31,4	242	37,5
10. BE dersine sadece bu derste iyi olanlar katılmalıdır.	57	8,8	43	6,7	47	7,3	185	28,7	313	48,5
11. BE dersine ayrılan zaman çok kısadır.	168	26	124	19,2	119	18,4	149	23,1	85	13,2
12. BE dersinde oyun oynamaktan hoşlanıyorum.	328	50,9	224	34,7	36	5,6	33	5,1	24	3,7
13. BE dersinde oyun oynadığımızda ben hiçbir zaman önemli bir konumda olamıyorum.	60	9,3	81	12,5	159	24,6	189	29,2	158	24,4
14. BE dersleri olmadan da yeterince egzersiz (oyun ve spor da dahil olmak üzere her şey) yapıyorum.	129	20	186	28,9	84	13	133	20,7	112	17,4
15. BE dersinde hareketleri yapamadığımda arkadaşlarım bana gülüyorlar.	91	14,7	101	15,7	80	12,4	166	25,8	205	31,9
16. BE Öğretmenleri çocukları seviyorlar.	270	42,1	178	27,7	10	16,5	43	6,7	45	7
717. BE dersi olmasaydı, duygularıma daha kolay hakim olabilirdim.	29	4,5	40	6,2	160	24,9	208	32,4	205	31,9
18. BE dersi bize başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğretiyor.	160	24,8	180	28	163	25,3	91	14,1	50	7,8
19. BE becerileri yaşamı daha bir zevkli kılıyor.	302	47,2	244	38,1	54	8,4	26	4,1	14	2,2
20. BE dersinde arkadaşlarımdan	55	8,5	76	11,8	106	16,4	230	35,7	178	27,6

daha önce yoruluyorum.										
21. Bazı anne ve babalar BE dersine pek önem vermiyorlar.	133	20,7	174	27,1	97	15,1	129	20,1	110	17,1
22. BE dersinde öfke ve benzeri duygularıma hakim olamıyorum.	69	10,7	107	16,7	123	19,2	185	28,8	158	24,6
23. BE derslerimiz eğlenceli geçiyor.	369	57,3	189	29,3	41	6,4	18	2,8	27	4,2
24. Koşmaktan hoşlanıyorum.	249	38,7	207	32,1	48	7,5	62	9,6	78	12,1
25. BE dersindeki tartışmalar arkadaşlarımı kaybetmeme neden oldu.	63	9,7	87	13,4	133	20,6	183	28,3	181	28
26. BE dersi kondisyonumun (kuvvet, hız, esneklik, dayanıklılık) gelişmesine yardımcı oldu.	32	50,9	186	28,9	79	12,3	27	4,2	24	3,7
27. Büyüdüğüm zaman da egzersiz (oyun ve spor da dahil olmak üzere her şey) yapmaya devam edeceğim.	270	41,7	182	28,1	137	21,2	31	4,8	27	4,2
28. Anne ve babam BE dersinde giysilerimi yıprattığım veya kirlettiğim için sık sık beni azarlıyorlar.	44	6,8	47	7,3	66	10,2	164	25,3	326	50,4
29. BE dersi iyi sportmenliği öğretiyor.	290	44,9	238	36,8	75	11,6	20	3,1	23	3,6
30. BE dersine ait olmadığımı hissediyorum.	34	5,3	42	6,5	105	16,2	185	28,6	281	43,4
31. BE dersi rahatlamama yardımcı oluyor.	285	44,3	237	36,8	63	9,8	36	5,6	23	3,6
32. BE dersinde aptalca şeyler yapmak zorunda kalıyoruz.	43	6,6	44	6,8	64	9,9	188	29,1	308	47,6
33. BE dersi sayesinde yeteneklerimin farkına vardım.	272	42,3	228	35,5	81	12,6	37	5,8	25	3,9

34. BE dersi sağlığı geliştirme açısından zaman kaybıdır.	37	5,8	51	7,9	73	11,4	165	25,7	317	49,3
35. BE dersi arkadaş edinmeme yardımcı olmuyor.	82	12,8	98	15,2	166	25,8	150	23,3	147	22,9
36. Hemen hemen bütün BE derslerinde yeni şeyler öğreniyorum.	304	47,2	243	37,7	46	7,1	33	5,1	18	2,8
37. Havalar nasıl olursa olsun BE dersini sabırsızlıkla beklerim.	280	43,5	187	29	79	12,3	57	8,9	41	6,4
38. BE dersi zorunlu olmamalıdır.	104	16,2	118	18,4	125	19,5	122	19	172	26,8
39. BE dersi öğrencileri sportmenlik dışı davranmaya teşvik ediyor.	55	8,6	64	10	167	26,1	153	23,9	202	31,5
40. BE dersi erkekler için olduğu kadar kızlar içinde önemlidir.	350	54,2	199	30,8	45	7	22	3,4	30	4,6
41. BE dersindeki birçok etkinlik kendimi beceriksiz hissetmeme neden oluyor.	61	9,4	62	9,6	129	20	175	27,1	219	33,9
42. En iyi arkadaşımla aynı takımda olamadığımda BE dersinde oynamamak istemiyorum.	110	17,1	86	13,4	109	17	151	23,5	186	29
43. BE dersi bizi sağlıklı alışkanlıklara yönlendiriyor.	338	52,3	203	31	68	10,5	20	3,1	17	2,6
44. BE dersindeki not sistemimiz adildir.	151	23,6	152	23	189	29,5	66	10,3	83	12,9
45. BE dersleri mücadeleye dayalı, sert oyunları içeriyor.	82	12,7	121	18,8	145	22,5	160	24,8	136	21,1
46. BE dersi pek çok arkadaşımı daha iyi anlamama yardımcı oldu.	187	29,1	201	31,3	151	23,5	96	10,7	34	5,3

47. Gerçekten çok iyi kondisyona (kuvvet, hız, dayanıklılık, esneklik) sahibim.	188	29,1	214	33,1	178	27,6	46	7,1	20	3,1
48. BE dersinde öğrendiklerimin çoğunu okul dışında da kullanabiliyorum.	251	38,8	236	36,5	75	11,6	49	7,6	36	5,6
49. Haftada iki saat BE dersi almamız gereksizdir.	48	7,4	37	5,7	66	10,2	142	21,9	354	54,7

Tablo 3'e bakıldığında, beden eğitimi dersine ilişkin olumlu yargı bildiren 26 madde ile olumsuz yargı bildiren 23 madde olmak üzere toplam 49 maddenin cevap seçeneklerinin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir.

Beden eğitimi dersine ilişkin olumlu yargı bildiren 26 maddenin cevap seçenekleri tek tek incelendiğinde; on dokuz maddenin (madde 1, madde 4, madde 6, madde 11, madde 12, madde 16, madde 19, madde 23, madde 24, madde 26, madde 27, madde 29, madde 30, madde 31, madde 33, madde 36, madde 37, madde 40, madde 43 ve madde 48) cevap seçeneklerinde en büyük yüzde değerinin "kesinlikle katılıyorum" cevabına; altı maddenin (madde 7, madde 14, madde 18, madde 21, madde 46 ve madde 47) cevap seçeneklerinde en büyük yüzde dağılımının "katılıyorum" cevabına; bir maddenin (madde 44) cevap seçeneklerinde en çok yüzde değerinin "kararsızım" cevabına ait olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi dersine ilişkin olumsuz yargı bildiren 23 maddenin cevap seçeneklerinin yüzde değerleri tek tek incelendiğinde; on beş maddenin (madde 2, madde 3, madde 8, madde 9, madde 15, madde 17, madde 28, madde 30, madde 32, madde 34, madde 38, madde 39, madde 41, madde 42 ve madde 49) cevap seçeneklerinde en büyük yüzde değerinin "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine; yedi maddenin (madde 5, madde 8, madde 13, madde 20, madde 22, madde 25 ve madde 45) cevap seçeneklerinde en çok yüzde dağılımının "katılmıyorum" seçeneğine; bir maddenin (madde 35) cevap seçeneklerinde en büyük yüzde değerinin "kararsızım" seçeneğine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Cevaplarının X^2 Testi Sonuçları Dağılımları

Anket Maddeleri	X^2	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	Anket Maddeleri	X^2	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Madde 1	2,264	4	,687	**Madde 26**	7,446	4	,114
Madde 2	18,175	4	,001*	**Madde 27**	3,854	4	,426
Madde 3	8,370	4	,079	**Madde 28**	29,569	4	,000*
Madde 4	15,946	4	,003*	**Madde 29**	3,731	4	,444
Madde 5	9,306	4	,054	**Madde 30**	12,594	4	,013*
Madde 6	2,730	4	,604	**Madde 31**	,996	4	,910
Madde 7	5,761	4	,218	**Madde 32**	11,452	4	,022*
Madde 8	13,476	4	,009*	**Madde 33**	2,107	4	,716
Madde 9	9,324	4	,053	**Madde 34**	34,490	4	,000*
Madde 10	16,013	4	,003*	**Madde 35**	16,632	4	,002*
Madde 11	12,681	4	,013*	**Madde 36**	2,146	4	,709
Madde 12	5,924	4	,205	**Madde 37**	,421	4	,981
Madde 13	2,638	4	,620	**Madde 38**	21,266	4	,000*
Madde 14	13,270	4	,010*	**Madde 39**	11,262	4	,024*
Madde 15	5,520	4	,238	**Madde 40**	31,159	4	,000*
Madde 16	7,471	4	,113	**Madde 41**	1,666	4	,797
Madde 17	6,304	4	,178	**Madde 42**	8,350	4	,080
Madde 18	1,408	4	,843	**Madde 43**	6,978	4	,137
Madde 19	8,065	4	,089	**Madde 44**	5,062	4	,281

Madde 20	3,925	4	,416	**Madde 45**	6,363	4	,174
Madde 21	5,033	4	,284	**Madde 46**	1,591	4	,810
Madde 22	15,268	4	,004*	**Madde 47**	7,094	4	,131
Madde 23	4,852	4	,303	**Madde 48**	,438	4	,976
Madde 24	2,152	4	,708	**Madde 49**	26,650	4	,000*
Madde 25	3,118	4	,538				

*** P<.05**

Tablo 4'te erkek ve kız öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre kırk dokuz maddelik anketin on altı maddesinde (madde 2, madde 4, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 14, madde 22, madde 28, madde 30, madde 32, madde 34, madde 35, madde 38, madde 39, madde 40 ve madde 49) anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir. Ayrıca geri kalan ve büyük çoğunluğu oluşturan otuz üç maddede ise kız ve erkek öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı da tespit edilmiştir.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Öğrenci Cevaplarının X^2 Testi Sonuçları Dağılımları

Anket Maddeleri	X^2	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	Anket Maddeleri	X^2	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
Madde 1	42,360	28	,040*	**Madde 26**	48,833	28	,009*
Madde 2	17,995	28	,926	**Madde 27**	32,805	28	,243
Madde 3	26,945	28	,521	**Madde 28**	19,332	28	,888
Madde 4	37,896	28	,100	**Madde 29**	20,662	28	,841
Madde 5	32,865	28	,241	**Madde 30**	26,704	28	,534
Madde 6	19,856	28	,870	**Madde 31**	46,310	28	,016*
Madde 7	16,998	28	,949	**Madde 32**	57,056	28	,001*
Madde 8	28,702	28	,428	**Madde 33**	20,698	28	,656
Madde 9	26,388	28	,552	**Madde 34**	28,574	28	,434
Madde 10	22,526	28	,756	**Madde 35**	27,654	28	,483
Madde 11	61,939	28	,000*	**Madde 36**	26,456	28	,548
Madde 12	41,534	28	,048*	**Madde 37**	44,439	28	,025*
Madde 13	36,944	28	,120	**Madde 38**	42,744	28	,037*
Madde 14	23,069	28	,730	**Madde 39**	33,274	28	,226
Madde 15	20,050	28	,863	**Madde 40**	42,934	28	,035*
Madde 16	32,222	28	,266	**Madde 41**	20,811	28	,833
Madde 17	32,526	28	,254	**Madde 42**	23,019	28	,732
Madde 18	42,164	28	,042*	**Madde 43**	22,405	28	,762
Madde 19	39,567	28	,072	**Madde 44**	38,183	28	,095
Madde 20	27,488	28	,492	**Madde 45**	40,704	28	,057
Madde 21	41,496	28	,048*	**Madde 46**	49,462	28	,007*
Madde 22	42,559	28	,038*	**Madde 47**	62,229	28	,000*
Madde 23	56,113	28	,001*	**Madde 48**	37,711	28	,104
Madde 24	51,717	28	,004*	**Madde 49**	39,378	28	,075
Madde 25	24,219	28	,670				

***P<,05**

Tablo 5'te öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri arasında anketin on altı maddesinde (madde1, madde 11, madde 12, madde 21, madde 22, madde 23, madde 24, madde 26, madde 31, madde 32, madde 37, madde 38, madde 40, madde 46 ve madde 47) anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularında, 49 maddelik ankette, beden eğitimi dersiyle ilgili olumlu yargılardan oluşan 26 maddenin cevap seçeneklerinin en büyük yüzde değerleri göz önüne alındığında; "kesinlikle katılıyorum" cevap seçeneğinin 19 maddede, "katılıyorum" cevap seçeneğinin 6 maddede ve "kararsızım" cevap seçeneğinin 1 maddede en büyük yüzde değerini aldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca beden eğitimi dersiyle ilgili olumsuz yargılardan oluşan 23 maddenin cevap seçenekleri göz önüne alındığında; 15 maddede "kesinlikle katılmıyorum" cevap seçeneğinin 15 maddede, "katılmıyorum" cevap seçeneğinin 7 maddede ve "kararsızım" cevap seçeneğinin 1 maddede en büyük yüzde değerini aldığı görülmüştür.

Bu durum ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı olumlu yargıların büyük kısmına kesinlikle katıldıkları ve beden eğitimi dersine karşı olumsuz yargıların ise çoğuna kesinlikle katılmadıklarını göstermektedir.

Bu bulgular neticesinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu söylene bilinir.

Çiçek, Koçak ve Kirazcı'nın (2002:3) yaptıkları çalışmada bu bulguları destekler nitelikte veriler elde etmişleridir. Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, özellikle beden eğitimi dersinde öğretilen konuların açık ve anlaşılır şekilde sunulmasını, hareketlerin anlaşılır düzeyde gösterilmesini ve hatalı ya da eksik yapılan hareketlerin düzeltilmesini çok önemli gördüklerini vurgulamışlardır.

Bu bilgilere ek olarak Yaylacı'nın (1998:237) yaptığı araştırmada 14 yaş grubu öğrencilerin %85'inin beden eğitimi derslerinde not verilmesini istemekte; %75,3'ü beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin en çok sağlıklı bir yaşam sağladığı ve vücudunu güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Yenal, Çamlıyer ve Saracaloğlu (1999:22) yaptıkları araştırmada, beden eğitimi ve spor etkinliklerine düzenli olarak katılan öğrencilerinde, diğer öğrencilerine göre tüm motor beceri ve yetenek testlerinde belirgin bir gelişme kaydedildiğini tespit etmişlerdir.

Ayrıca 49 maddelik ankette sadece 2 maddenin cevap seçeneklerinde en büyük yüzde dağılımının "kararsızım" seçeneğinde çıkması, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin olumlu ya da olumsuz yargılara karşı kayıtsız kalmadıklarını da göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre cevap oranları arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre 49 maddelik anketin 16 maddesinde anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuşken; 33 maddesinde anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

Bu durum kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin bir birine benzer olduklarını da göstermektedir.

Özhan'nın (1998:78-79) yaptığı araştırmada bu sonuçları desteklemektedir. Araştırmada, öğrencilerin beden eğitimi derslerinden fiziksel gelişim sağlama konusunda beklentilerine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi dersi yoluyla bir spor dalıyla ilgili yeteneklerin ortaya çıkmasını beklemelerine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Güray (2002:53-54) ise yaptığı çalışmada, beden eğitimi dersinin sevilen yönleri ile cinsiyetler

arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığını bulmuşken; beden eğitimi dersinin sevilmeyen yönleri ile cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca araştırma bulgularında öğrencilerin yaşlarına göre cevap oranları arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre anketin 16 maddesinde anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ancak geri kalan ve anketin büyük bir kısmını oluşturan 33 maddede ise anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

Bu sonuç, öğrencilerin farklı yaşlarda olsalar bile beden eğitimi dersine karşı bakış açılarının hemen hemen bir birine benzer olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre cevap oranları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre 49 maddelik anketin 16 maddesinde anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüşken; anketin büyük bir kısmı olan 33 maddesinde anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri arasında benzerlikler olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek olarak öğrencilerin yaşlarına göre cevap oranları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre 16 maddede anlamlı düzeyde fark görülürken; geri kalan ve anketin büyük bir kısmını oluşturan 33 maddede ise anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin farklı yaşlarda olmalarına rağmen beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin hemen hemen aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, okullarda öğrencilerin gerek fiziksel yönden, gerek zihinsel yönden, gerekse devinimsel yönden gelişimlerini sağlayan ders olan beden eğitimi dersine karşı daha fazla önem verilmeli; beden eğitimi dersi araç ve gereç eksiklikleri giderilmeli; beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi derslerine karşı gerekli titizliği göstermelidir.

Ayrıca okullarda haftalık 2 ders saati okutulan beden eğitimi dersleri amaçlarının tam olarak gerçekleştirilmesi için haftada en az 3 ders saatine çıkartılmalıdır.

KAYNAKÇA

AÇAK, Mahmut, A. ILGIN ve S. ERHAN. (1997). **Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı.** 4. Baskı. Malatya: Sezer Ofset.

ARACI, Hikmet. (1999). **Okullarda Beden Eğitimi.** 2. Baskı. Ankara:Bağıran Yayınevi.

ÇİÇEK, Şeref, S. KOÇAK ve S. KİRAZCI. (2002). Beden Eğitimi Derslerinde Çeşitli Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Öğrencilerin Derse Katılımındaki Önemi ve Sergileme Sıklığı. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, VII** (4), 3-14.

ÇÖNDÜ, Ahmet. (1999). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNSEL, Ana Maria. (2004a). **Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Uygulamaları.** Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜNSEL, Ana Maria. (2004b). **İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları.** Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜRAY, Erkan. (2002). **İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Düşünceleri ve Beklentileri (Gebze Örneği).** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli:Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HARMANDAR, İ. Hakkı. Ç. ÖZDİLEK ve M. GÖRAL (2000). **Beden Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri.** Kütahya: Alp Ofset.

MEB. (1998). **Beden Eğitimi Öğretmen Kılavuzu- İlköğretim 1-5. Sınıf.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları, Beden Eğitimi Programı.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2001). **İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesinde Yer Alan Bazı Derslerin Haftalık Ders Saatlerinin Değiştirilmesi.** Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

ÖZER, Dilara ve A. AKTOP. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanmış Bir Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Adaptasyonu. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 14** (2), 67-82.

ÖZHAN, Fatih. (1998). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derinden Beklentileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

YENAL, Fatih. H. ÇAMLIYER ve A. S. SARACALOĞLU. (1999). İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi IV** (3). 15-24.

YAMANER, Faruk. (2002). **Beden Eğitimi ve Spora Giriş.** Zonguldak: Emek Matbaacılık ve Reklamcılık.

YAYLACI, Filiz. (1998). **İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GELİŞİMSEL OYUN

Dr. Ferda Gürsel Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Eğitimin amacı çocuğu yaşam içine sokabilmek olmalıdır.
Çocuklar keşfederek yaratarak öğrenebiliyorlar ise Ocker'in dediği gibi o zaman onların belleklerini değil, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimden söz ederiz. Eğitsel düşünmelerini, problemleri çözmelerini, hayal kurmalarını sağlayarak böyle bir eğitim sistemi gerçekleştirebiliriz. Oyun bu sistemin önemli bir parçası olabilir.
Çocuk yaşamla ilgili ilk deneyimlerini oyunla öğrenmekte, oyun sırasında çeşitli roller üstlenerek dünyayı kendi duyularıyla tanımaya çalışmaktadır. Mc Kee, yaşamdan, sanattan, edebiyattan, spordan zevk almayı doğal olarak iyileştiren bir şey diye tanımlar oyunu. Her yaş için her türlü ilişkide tehdit edici olmayan bir çerçevedir. Birlikte oynama, beklenmedik ve eğlenceli bir biçimde yaşamı ve birbirinin varlığını birlikte kutlamaya dönüşebilir (Caroll ve Toker; 2001).
Oyun ilkokullar beden eğitimi programının bir parçasıdır. Gallahue ve Cleland, 2003) oyuna sistematik bir şekilde yaklaşmakta ve oyunu; bir ya da birden fazla çocuğun işbirliği ya da yarışma içerisinde bir araç kullanarak ya da kullanmayarak belirli kurallarla oynadıkları bir etkinliktir diye tanımlarlar.
Oyun içerisinde, hareket becerileri (Yer değiştirme, uyarlanmış hareketler, özelleşmiş hareketler….), hareket kavramları (efor, boşluk ve ilişki farkındalığı gibi) yer alabilir.
Oyunun amacı beceriyi uygulamaya hizmet eder, sosyal öğrenmeyi destekler, fiziksel uygunluğun parçalarını destekler, akademik kavramların gelişimini destekler.
Oyunun beş kritik parçası vardır. Sınırlıkları, kuralları, stratejileri, oyuncuların rolleri, bir hareket becerisi.
Bu yaklaşımın I. ve II. Seviyeleri Ankara üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri tarafından ve öğretim elamanı tarafından ilköğretimin ilk kademesinde uygulanmıştır.

GELİŞİMSEL OYUNUN SEVİYELERİNİN ÖZELLİKLERİ

Gelişimsel Seviye I
Bir kaç basit kural vardır
Bir spor branşına ait araç gerece ihtiyaç duyulmaz
Kişi oyunla tanışır.
Tartışma ve keşfetme oyunlarıdır.
Acemiler bu oyunlar ile başlarlar
Okul öncesi ve İlkokul seviyesi oyunlardır.
Yer değiştirme, uyarlanmış ve denge oyunlarıdır.
Tek ya da en fazla 3 kişilik oyunlardır.
1 ya da 2 oyun stratejisi vardır.

Örnek:
Hareket Becerisi: Yürüme , alttan top atma
Hareket kavramları: Boşluk, yön ve efor farkındalıkları
Araç: Çember

Çocukların her biri salona dağılmış bir çember içine girer. Öğretmenin yürüme ritmi ile hareket ederken topunu havaya atar tutar. Ritim kesildiğinde herkes yavaşça kendi çemberine döner.

Gelişimsel Seviye II
Motor beceri ve hareket kavramları kullanılır
Resmi sporlardan (basketbol,voleybol gibi) iki kural kullanılır.
Beceri içeren kışkırtıcı oyunlardır. (NE KADAR HIZLI, NE KADAR UZAĞA)
Oyun stratejisi karmaşıktır.

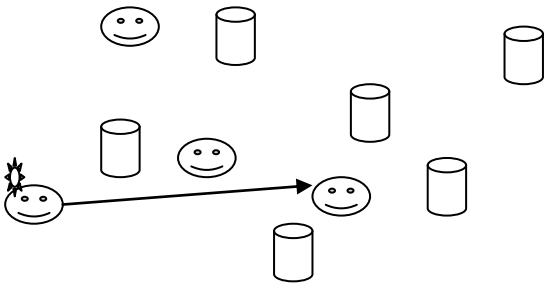
Örnek:
Hareket Becerisi: Bir ya da iki el ile top sıçratmak
Hareket kavramları: Boşluk, yön ve efor farkındalıkları
Araç: Engeller, huni

Her çocuk kendi kişisel boşluğunda. Herkes kendi topunu sıçratırken, diğerinin topunu çelmeye çalışır.

Kombinasyonları: Atış ve kaleci eklenebilir.

Gelişimsel Seviye III
Bilinen oyunların küçük sayıda gruplarla oynanmasıdır.
Resmi oyun kuralları daha çok kullanılır.
Bir kaç motor beceri ve hareket kavramı kullanılır.
Çoklu oyun stratejisi kullanılır.
Fiziksel uygunluğun katkısı büyüktür.
Örnek:
Hareket Becerisi: Koşu
Hareket kavramları: Genel boşluk, yön değiştirme , top sürme

Araç: Top, pramit



Oyuncular hentbol topu ile boş alana kaçarken, toplu oyuncu top sürer ve pas verir. Paslar daima boşa ve ileri koşan oyuncuya atılır. Oyuncular pas almak için ileri hareket ederler.

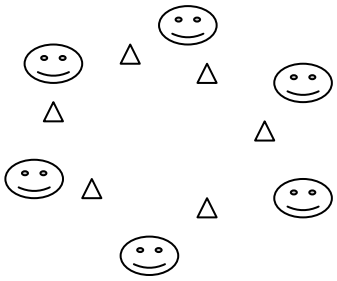
Gelişimsel Seviye VI

- Takım sporları, ikili ve bireysel sporlarda kullanılır
- Resmi oyun kuralları daha çok kullanılır.
- Orta öğretim oyunlarıdır. İleri seviye

Örnek:
Hareket Becerisi: Koşu, aldatma , kayma adımı
Hareket kavramları: Genel boşluk, yön değiştirme , pas

Araç: **Top,**

Takım savunması: Hücum oyuncuları dairenin içine girmeye çalışırken savunma oyuncuları kayma adımı ile engel olmaya çalışır.



GELİŞİMSEL OYUNUN SEVİYELERİNE BİR DERS ÖRNEĞİ

(Bu örnek, Gallahue ve Cleland, 2003)'den alınmıştır.

Hareket Becerisi: Yürüme

Hareket Kavramları: Boşluk, yön , efor farkındalığı.

Araç: Beceri kartları, müzik, çember.

1) Kayma, sallanma, yürüme seçtiği kartta hangi beceri var ise o beceriyi yaparak salonda dolanır.

2) Başka kart seçer ondaki beceriyi yaparak dolanır.

3) Kişisel boşluk: Çemberler alana dağıtılır.

- Çemberlerde yukarı sıçrama yapılır.
- Çemberler arka arkaya dizilir.
  - Yavaş yavaş yürünür öğretmen don diyince durulur.
  - Arka arka yürünür
  - Çevresinde yürünür.

4) Müzik eşliğinde yürünür.

5) Trampet ile yürünür. İki trampet sesi arka arkaya çalınca durulur. Müzik hızlı çalar hızlı yürünür.

KAYNAKLAR

Oker, R.P (2001). İndigo çocuklar. (1.baskı). L. Carroll, & J. Tober (Eds), Çev. S.Ayanbaşı. İstanbul. Akaşa. Yayınları.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU
10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR DERSİNE KARŞI GÖSTERMİŞ OLDUKLARI TUTUM ve GÖRÜŞLERE ETKİSİ

Murat TEKİN* **Bahadır DEMİR*** **Özden TAŞĞIN***

***Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu**

ÖZET

Araştırmanın Amacı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşlere etkisini belirleyebilmek. Araştırmanın evrenini; Karamanın değişik liselerinde öğrenim gören 352'si kız, 348'i erkek toplam 700 lise 1, lise 2 ve lise 3 öğrencisi oluşturmaktadır.

İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için geliştirilen anket, tesadüfi örneklem yoluyla Karamanın değişik liselerinde öğrenim gören 352'si kız, 348'i erkek toplam 700 lise 1, lise 2 ve lise 3 öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Ayrıca cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ders saatleri azaltılırsa sevinirim sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerini sevip sevmediklerini gösteren dağılıma , cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi dersleri benim için eğlencelidir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıyorum sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi dersi ilgi duyduğum konu değildir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerinden hoşlanmam sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin bence Beden Eğitimi dersi en çekici derstir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin mümkün olsa Beden Eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçerim sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine isteyerek çalışırım sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma *(2X2) Kİ KARE* testi uygulanarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır.

Yaptığımız bu araştırmanın sonucunda; liselerde uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ilgi ve davranışları ile hem erkek hem de kız öğrenciler açısından önemli olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bağlamda

Beden Eğitimi ve Spor dersinin multi disipliner bir yapıda olduğu ve öğrencilerin sadece sınıf geçmek amacıyla değil de severek ve zevkle Beden Eğitimi derslerine katıldıkları ortaya çıkmıştır.

GİRİŞ

Spor insanlığın var olusundan günümüze kadar gelen bir olgudur. Çeşitli zamanlarda, çeşitli amaçlar için kullanılmıştır. insanlığın doğuşu yani hareketin var olmasıyla birlikte ortaya çıkan spor, hareket etmek, eğlenmek, bos zamanları değerlendirmek, avlanmak, askeri eğitim, savaş için bir hazırlık, eğitim ve ülkelerin yönetilmesi gibi çeşitli amaçlarla çeşitli alanlara hizmet etmiştir. Bu amaçlar için kullanılan spor olgusunun amaçlara yönelik olarak çok çeşitli tanımları bulunmaktadır. Spor; günümüz dünyasında bir bilim alanı olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında eğlence ve ticaret sektöründe de önemli bir yer tutmaktadır. insanlar sağlıklı yasamak içinde spor yapmaktadırlar. Fakat bu amaçlarından en önemlisi Beden Eğitimi ve Spor adı altında sporun eğitim amaçlı kullanılmasıdır.

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir değişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, fert ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (Basoglu 1995).

Eğitimin kapsamı içine giren beden eğitimi ve spor, 'Vücudun yapı ve fonksiyonları ile eklem ve kasların kontrollü psikolojik ilerleme ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası is ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik biçimde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolü ile metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Berktekin 1969).

Eğitimin amacı kişilerin yaşadığı toplum ve değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bilgi ve beceri kazanmaktadır.Eğitim bu amacını okulda öğretmenler tarafından gerçekleştirir.Okulu diğer kurumlardan ayıran özellik insan üzerine çalışması ve farklılaştırma yeteneğini öğretmen yoluyla gerçekleştirmesi (Özdemir ve Yalın 1998).

Öğretmen eğitim kuram ve politikasını etkileyen eğitiminde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından yararlanan önemli bir kişi olup, öğrenciye konunun,dersin,okulun ve milli eğitimin amaçları yönünde yeni davranışlar kazandırmakla soruludur (Sunay 1996).

Etkin yönetimde ilk misyon birbirine bağlı bir grup yaratmaktadır. Öğretmen öğretmen ile öğrenci ile ilişkilerinin iyi olduğu ve herkesin birbirini desteklediği bir atmosfer yaratmaya çalışmalıdır.Sınıfta kuralları öğretmen koyar öğrencilerinde bu kurallara uyması beklenir (Küçükahmet 2001).

Beden eğitimi insanı bütün yönleri ile etkileyebilmektedir. iste bu sebepten dolayı beden eğitimi ve spor eğitim sistemi içinde büyük bir pay sahibidir. Fakat beden eğitiminin bireylere yararlı bir eğitim sistemi haline getirilebilmesi için sadece iyi bir eğitim programı yeterli değildir. Dersin tam olarak bireyleri olumlu etkilemesi ve eğitmesi için dersin uygulamalarının etkin olması gerekmektedir (MEB 1991).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından Lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşlere etkisini belirleyebilmek. Araştırmanın evrenini; Karamanın değişik liselerinde öğrenim gören 352'si kız, 348'i erkek toplam 700 lise 1, lise 2 ve lise 3 öğrencisi oluşturmaktadır.

İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için geliştirilen anket, tesadüfi örneklem yoluyla Karamanın değişik liselerinde öğrenim gören 352'si kız, 348'i erkek toplam 700 lise 1, lise 2 ve lise 3 öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Ayrıca cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ders saatleri azaltılırsa sevinirim sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerini sevip sevmediklerini gösteren dağılıma , cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi dersleri benim için eğlencelidir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıyorum sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi dersi ilgi duyduğum konu değildir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerinden hoşlanmam sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin bence Beden Eğitimi dersi en çekici derstir sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin mümkün olsa Beden Eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçerim sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma, cinsiyetlere göre lise öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine isteyerek çalışırım sorusuna verdikleri cevabı gösteren dağılıma *(2X2) Kİ KARE* testi uygulanarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmıştır.

Yaptığımız bu araştırmanın sonucunda; liselerde uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilgi ve davranışları ile hem erkek hem de kız öğrenciler açısından önemli olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor dersinin multi disipliner bir yapıda olduğu ve öğrencilerin sadece sınıf geçmek amacıyla değil de severek ve zevkle beden eğitimi derslerine katıldıkları ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Çeşitli değişkenler açısından Lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşleri belirleyebilmek için oluşturulan analizler, tablo 1'den tablo 9'a kadar verilmiştir.

Tablo:1 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ders Saatleri Azaltılırsa Sevinirim Sorusuna Verdikleri Cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	29	8,3	37	10,5
Genellikle katılırım	5	1,4	23	6,5
Kararsızım bilgim yok	8	2,3	17	4,8
Katılmam	43	12,4	71	20,2
Karşıyım	263	75,6	204	58,0
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=30,090 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre, beden eğitimi ders saatleri azaltılırsa sevinirim sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 75,6'sı, Kız öğrencilerin de % 58,0'ı bu düşünceye kaşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından Beden eğitimi dersinin azaltılmasına sevinip sevinmedikleri arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi ders saatlerinin azaltılmasını istemedikleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı olan tutum ve davranışlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Tablo:2 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi derslerini sevip sevmediklerini Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	22	6,3	41	11,6
Genellikle katılırım	22	6,3	36	10,2
Kararsızım bilgim yok	6	10,4	15	4,3
Katılmam	68	19,5	99	28,1
Karşıyım	230	66,1	161	45,7
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=30,876 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre, beden eğitimi dersilerini sevmem sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 66,1'i , Kız öğrencilerin de % 45,7'si bu düşünceye kaşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından Beden eğitimi derslerini sevip sevmemeleri arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdiklerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı isteklerini arttırdığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo:3 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi dersleri benim için eğlencelidir sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	267	76,7	227	64,5
Genellikle katılırım	45	12,9	75	21,3
Kararsızım bilgim yok	3	0,9	13	3,7
Katılmam	15	4,3	22	6,3
Karşıyım	18	5,2	15	16,6
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=18,654 SD=4 P=0,001

Cinsiyetlere göre, Beden eğitimi dersleri benim için eğlencelidir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 76,7'si, Kız öğrencilerin de % 64,5'i bu düşünceye tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,001 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi derslerinin eğlenceli olup olmaması, arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi dersinin eğlenceli bulduğunu ve öğretmenlerin dersi eğlenceli hale getirdiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo:4 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıyorum sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	27	7,8	60	17,0
Genellikle katılırım	13	3,7	34	9,7
Kararsızım bilgim yok	21	6,0	14	4,0
Katılmam	92	26,4	92	26,1
Karşıyım	195	56,0	152	43,2
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=28,607 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre, Beden eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıyorum sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 56,0'ı , Kız öğrencilerin de % 43,2'si karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıp çalışmadıkları arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerini sadece sınıfı geçmek için çalışmadıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin amacını öğrencilere öğrenmek olarak benimsettiği ortaya çıkmıştır.

Tablo:5 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi dersi ilgi duyduğum konu değildir sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	33	9,5	67	19,0
Genellikle katılırım	24	6,9	38	10,8
Kararsızım bilgim yok	36	10,3	36	10,2
Katılmam	89	25,6	100	28,4
Karşıyım	166	47,7	111	31,5
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=26,260 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre, incelendiğinde; Beden eğitimi dersi ilgi duyduğum konu değildir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 47,7'si , Kız öğrencilerin de % 31,5'i bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi dersine ilgi duyup duymadıkları arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerine ilgi duyduğunu ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağladıkları ortaya çıkarmaktadır.

Tablo:6 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi derslerinden hoşlanmam sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	29	8,3	42	11,9
Genellikle katılırım	10	2,9	36	10,2
Kararsızım bilgim yok	14	4,0	12	13,1
Katılmam	76	21,8	89	25,3
Karşıyım	219	62,9	173	49,1
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=23,630 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi derslerinden hoşlanmam sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 62,9'u karşıyım , Kız öğrencilerin de % 49,1'i bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, beden eğitimi derslerinden hoşlanıp hoşlanmadıkları arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerinden hoşlandıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersini öğrencilere sevdirdikleri ortaya çıkarmaktadır.

Tablo:7Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Bence Beden eğitimi dersi en çekici derstir sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	175	50,3	103	29,3
Genellikle katılırım	73	21,0	76	21,6
Kararsızım bilgim yok	36	10,3	78	22,2
Katılmam	25	7,2	56	15,9
Karşıyım	39	11,2	39	11,1
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=46,024 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi dersi en çekici derstir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 50,3'ü , Kız öğrencilerin de % 29,3'ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi dersini çekici ders olarak görüp görmemeleri arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersini diğer derslerden daha çekici bulduklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersi çekici hale getirdiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo:8 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Mümkün olsa Beden eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçerim sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	41	11,8	60	17,0
Genellikle katılırım	22	6,3	27	7,7
Kararsızım bilgim yok	19	5,5	35	9,9
Katılmam	66	19,0	88	25,0
Karşıyım	200	57,5	142	40,3
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=21,782 SD=4 P=0,000

Cinsiyetlere göre; Mümkün olsa Beden eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçerim sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 57,5'i , Kız öğrencilerin de % 40,3'ü bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçip seçmemeleri arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersi yerine başka bir ders seçmek istemediklerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersi sevdirdiği ortaya çıkarmaktadır.

Tablo:9 Cinsiyetlere Göre Lise Öğrencilerinin Beden eğitimi derslerine isteyerek çalışırım sorusuna verdikleri cevabı Gösteren Dağılım

	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Tamamen katılıyorum	205	58,9	157	44,6
Genellikle katılırım	71	20,4	84	23,9
Kararsızım bilgim yok	22	6,3	30	8,5
Katılmam	28	8,0	48	13,6
Karşıyım	22	6,3	33	9,4
Toplam	348	100,0	352	100,0

X2=16,127 SD=4 P=0,003

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi derslerine isteyerek çalışırım sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 58,9'u , Kız öğrencilerin de % 44,6'sı tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Hesaplanan P değeri 0,000 < 0,05 olduğu için gruplar arasında fark vardır. öğrencilerin cinsiyetleri açısından, Beden eğitimi derslerine isteyerek çalışıp çalışmamaları arasında bir ilişki vardır. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersine isteyerek çalıştıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri beden eğitimi dersine istekli hale getirdikleri ortaya çıkarmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Cinsiyetlere göre, beden eğitimi ders saatleri azaltılırsa sevinirim sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 75,6'sı, Kız öğrencilerin de % 58,0'ı bu düşünceye kaşı olduklarını belirtmişlerdir.

Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi ders saatlerinin azaltılmasını istemedikleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı olan tutum ve davranışlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Cinsiyetlere göre, beden eğitimi dersilerini sevmem sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 66,1'i , Kız öğrencilerin de % 45,7'si bu düşünceye kaşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdiklerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı isteklerini arttırdığı ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyetlere göre, Beden eğitimi dersleri benim için eğlencelidir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 76,7'si, Kız öğrencilerin de % 64,5'i bu düşünceye tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin beden eğitimi dersini eğlenceli bulduğunu ve öğretmenlerin dersi eğlenceli hale getirdiği ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyetlere göre, Beden eğitimi derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışıyorum sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 56,0'ı , Kız öğrencilerin de % 43,2'si karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerini sadece sınıfı geçmek için çalışmadıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin amacını öğrencilere öğrenmek olarak benimsettiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyetlere göre, incelendiğinde; Beden eğitimi dersi ilgi duyduğum konu değildir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 47,7'si , Kız öğrencilerin de % 31,5'i bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerine ilgi duyduğunu ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağladıkları ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi derslerinden hoşlanmam sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 62,9'u karşıyım , Kız öğrencilerin de % 49,1'i bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi derslerinden hoşlandıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersini öğrencilere sevdirdikleri ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi dersi en çekici derstir sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 50,3'ü , Kız öğrencilerin de % 29,3'ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersini diğer derslerden daha çekici bulduklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersi çekici hale getirdiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyetlere göre; Mümkün olsa Beden eğitimi derslerinin yerine başka dersleri seçerim sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 57,5'i , Kız öğrencilerin de % 40,3'ü bu düşünceye karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersi yerine başka bir ders seçmek istemediklerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersi sevdirdiği ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyetlere göre; Beden eğitimi derslerine isteyerek çalışırım sorusu incelendiğinde; erkek öğrencilerin % 58,9'u , Kız öğrencilerin de % 44,6'sı tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da bize hem erkek hem de kız öğrencilerin Beden eğitimi dersine isteyerek çalıştıklarını ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri beden eğitimi dersine istekli hale getirdikleri ortaya çıkarmaktadır

Genel bir sonuca varacak olursak; liselerde uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilgi ve davranışları ile hem erkek hem de kız öğrenciler açısından önemli olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor dersinin multi disipliner bir yapıda olduğu ve öğrencilerin sadece sınıf geçmek amacıyla değil de severek ve zevkle beden eğitimi derslerine katıldıkları ortaya çıkmıştır.

KAYNAKLAR

Basoglu B (1995) *Ankara ili Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Egitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Berktekin T.C (1969) *Eğitimin Amaçları Çocuklarımız ve Biz*, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Küçükahmet L (2001) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayınları, Ankara.

MEB (1991) *MEB 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*, MEB Yayınları, Manisa.

Özdemir S, Yalın Hİ (1998) *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği,* Seda Yayıncılık Ankara.

Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Çalışmaları (Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı Dönemi (1922 – 1936) ve öncesi gelişmeler)

* Murat ÖZMADEN
** Bilge ÖZMADEN
* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi Bölümü
**Balıkesir Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Giriş

Beden eğitimi ve sporun İdeal tanımı, insanın fiziksel güç ve yeteneklerinin, zihinsel ve ruhsal eğitimine paralel düzeyde geliştirilmesini hedefleyen hareket formları olarak yapılmaktadır. Ancak, tarihi süreç içerisinde sportif faaliyetlerin çok değişik nedenlerle uygulandığı ve gerek birey, gerekse toplum açısından oldukça değişik fonksiyonları yerine getirdiği bilinmektedir. Eski çağlarda hayatın idamesi içi avcılık, değişik arazi şartlarında ata hakim olabilme, hareket halinde iken hareketli cisimlere isabet ettirebilme, avın hareketlerini önceden kestirebilme, grupla uyumlu hareket edebilme, bir grubu sevk ve idare edebilme gibi bir dizi fiziksel, zihinsel ve sosyal nitelikleri de uygulayıcıya kazandırma ve böylece taşıdığı ekonomik önem dışında, askeri, idari, sosyal ve sportif becerileri de geliştirmektedir(Yıldıran;1996).

Osmanlı devletinde gerileme devirlerine kadar korunan ve teşvik edilen, özel spor alanları ve tekkeleri ile kurumsal yapıya kavuşturulan spor. 18. yy. başlarında gittikçe önemini kaybetmeye başlamıştır. Tanzimat'la birlikte getirilen yeni düzenlemelerle, devlet ve vakıf desteğinde sürdürülen okçuluk, güreş ve cirit gibi geleneksel sporların uygulama alanları iyice daraltılmıştır. Batıyla ilişkilerin yoğunlaşması 19. yy. sonlarına doğru modern sporların batılılar tarafından ülkeye getirilmesine yol açmıştır.

Ancak, peş peşe gelen Balkan, Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşları nedeniyle ciddi organizasyonlar gerçekleştirilememiştir. Özellikle Balkan Savaşları'ndaki başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri olarak uzun zamanlar sportif faaliyetlerde bulunma anlayışından uzaklaşmış Türk gençliğinin fiziksel ve ruhsal zayıflığının gösterilmesi, Beden Eğitimi ve Spor'un fonksiyonlarından yararlanma düşüncesini yeniden gündeme getirmiştir. Böyle bir ortamda, 1922'de İstanbul'da geçici heyet olarak kurulan ve 1923'te merkezi Ankara'ya alınarak Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı (TİCİ) adıyla faaliyete geçen, Türk sporunun ilk yönetim örgütü kurulmuştur. Tüm ülkede örgütlenme çabası içine giren TİCİ'nin,
örgütlenme biçimi ve sporu yaygınlaştırma çalışmaları hakkında kronolojik, kurumsal ve sportif bilgiler veren çeşitli eserler yazılmış olmasına rağmen, 1936'ya kadar hayatiyetini sürdüren örgütün kuruluş amaçları doğrultusunda gerçekleştirildiği beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin hangi fonksiyonları yerine getirdiği henüz araştırma konusu olmamıştır.

Bu çalışmada, yakın tarihimizin özgün bir kesiti olan TİCİ döneminde, Beden Eğitiminin anlayışının hangi toplumsal taleplere dönük olduğunun anlaşılması ve sonraki dönemlere ait beden eğitimi ve spor çalışmalarının tarihi tasvirlerine yönelik araştırmalar için yeni bir model oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, TİCİ öncesi ve TİCİ döneminde beden eğitimi ve spor çalışmalarının gelişme sürecini bilmek önemlidir.

Gereç ve Yöntem

Bu araştırmada, tarama modeli esas alınmış, tarihsel ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın ana konusu olan Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı (TİCİ) Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor'un izlediği gelişim çizgisi, TİCİ dönemine ilişkin, süreli ve süresiz birincil kaynakların taranması ile değerlendirilmiştir.

TİCİ'nin beden eğitimi ve spor alanındaki çalışmalarının toplumsal hayata etkileri ve yapılan tartışmalar için 1922-1936 yılları arasındaki döneme ait, 1928'e kadar çıkan eski harfli, 1928 sonrası yeni harfli Türkçe süreli yayınlar taranmış, konuya ışık tutacak mahiyetteki süresiz yayınlarda destek kaynak olarak kullanılmıştır.

Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı Öncesi Okul Beden Eğitimi ve Spor Çalışmaları

Osmanlı döneminde dolaylı ve dolaysız olarak sportif aktiviteleri çatısı altında barındıran Enderun Mektebi ve Tekkeler Tanzimat'la birlikte fonksiyonlarını yitirmiştir. Genellikle geleneksel sporlar çerçevesinde bu sportif aktivitelerin yerini, özellikle I. Meşrutiyet'ten (1876) itibaren okul ve okul dışında batıdan alınan örnekleriyle yada bizzat batılılar tarafından uygulamaya konulan modern sporlar almaya başlamıştır. İlk olarak 1885 yılında açılan Mektebi Harbiye de modern cimnastik Riyazat-ı Bedeniye adıyla ders programına alınmış, okullarda asıl gelişimi ise 1868 yılında açılan Mektebi Sultanide yaşanmıştır.

Tanzimat Fermanı'ndan sonra dine dayalı bir eğitim sisteminin günün ihtiyacını karşılayamayacağını bildirerek yeni tür okulların açılmasını önermiştir. Bu düşünce ile 1845'de Rüştiyeler, Harp Okulu ve Tıbbiye gibi okullara öğrenci yetiştiren idadiler, 1868'de de sultaniler açılmaya başlanmıştır. Sultanilerden ilki Galatasaray Lisesi olarak bilinen Mekteb-i Sultanidir(Koçer;1970).

Bu dönemde askeri okullar ile liselere beden eğitimi ve cimnastik aletleri alınmaya, tesisler yapılmaya başlanmış; ayrıca cimnastik ders programına konmuştur(Gökdağ; 1939).

1862 yılında askeri okullara meç ve eskirim dersleri konmuş ve öğretmenliğini Kolağası Akif Efendi yapmışlar(Tayga; 1990).

Harbiye'ye ilk olarak "Martini" adındaki bir İtalyan, cimnastik dersi öğretmeni olarak tayin edilmiştir. Daha sonra 1864'te cimnastik öğretmeni olarak Sadık Bey atanmıştır. Başta uygulamalı olarak devam eden bu derslerin, kitapsız eğitimin eksik olacağı düşünülmüş ve Askeri Mütercim Miralay Mustafa Hami beye bir cimnastik kitabı yazma vazifesi verilmiştir(Gökdağ; 1939).

Bu yıllarda Darülmuallimatın ders programlarında beden eğitimi ve cimnasttik yer almazken, Harbiye talim derslerinin yanı sıra "ilm-i sıbahat" yani "yüzme bilimi" dersi de okutulmaktadır (Kaplan; 1986). Öğrenciler teorik olarak gördükleri bu dersi, mayolu ve techizatlı bir şekilde uygulamalı olarak da öğrenmekteydiler. Yetiştirilen öğrenciler arasında ilk büyük isim Ali Faik (Üstünidman) Bey olmuştur(Atabeyoğlu; 1985).

Galatasaray Lisesinde ilk beden eğitimi öğretmeni Moiroux adlı bir Fransız'dır. Dersin adı "İdman ve Riyazet-i bedeniye" olup, cimnastik olarak işlenmektedir(Atabeyoğlu; 1972). Takip eden süre içerisinde gelen üç Fransız öğretmenden sonra Yunan Stangalli okulun öğretmeni olmuştur. 1879 yılında Stangalli'nin ayrılmasıyla, talebesi olan Faik Üstünidman göreve gelmiş ve 1923 yılına kadar 44 yıl bu görevde kalır(Ergin; 1977). Stangalli, Galatasaray lisesindeki öğretmenliğin yanı sıra Beyoğlu'nda bir cimnastikhane açarak çok sayıda öğrenci yetiştirmiştir(Bilge; 1989).

Ülkemizde bu yıllarda cimnastik dersi uygulamalı olarak "Jahn-Amaros Cimnastiği" tarzında işlenmektedir. Selim Sırrı Tarcan bu derslerle ilgili olarak; "salonun tavanından halkalar, trapezler, ipler, sırıklar, sallandırılmış ip merdivenler, diğer yanında sabit demirli paraleller ve çeşitli ağırlıkta gülleler konmuştur. Bu dersten beklenen amaç, sert pazulu, adaleleri sert atlet ve akrobat yetiştirmekti" demektedir(Tarcan; 1928). Böylece Selim Sırrı Tarcan, bu dönemde yapılan beden eğitimi ve cimnastik dersinin ilmi ve terbiye yönünden bir kıymeti olmadığını, sadece hüner, bir marifet olduğunu ileri sürmektedir(Ergin; 1977).

Türkiye'de okul beden eğitimi spor faaliyetleri olarak ilk giren Jahn-Amoros cimnastiklerinin kurucusu İspanya'lı Albay Don Francesco Amoros'tur (1770-1848). Otuz yıl kadar Fransa'nın beden eğitimi hayatında etkili olan Amoros, Jahn'nın etkisinde kalarak askeri cimnastiklere fazla önem vermiştir. Amaros, her gördüğü aracı, sistemi birbirine karıştırarak ortaya zorlayıcı, basamaklamaya uymayan bir usul çıkarmakla suçlanmış ve bu usulle ancak bir takım akrobatların tatmin edildiği ileri sürülmüştür(Alpman;1972.). Tam bir askeri talim egzersizine benzeyen, kişide sıkı disiplin ve körü körüne itaat amaçlayan bu programlarına tepki olarak, ondokuzuncu yüzyıl sonunda, artan sayıda okullu genç, önce okullarda, sonra gizlice dışarıda spora yönelmişlerdir(Fişek; 1983).

Türkiye'de modern bir spor hareketi olarak cimnastik derslerinin ilk uygulandığı okul Galatasaray Lisesi olmakla birlikte, cimnastik haricindeki ilk modern sporlar da, başta futbol olmak üzere, yine Galatasaray Lisesi'nde başlamıştır(Daver; 1929). Selim Sırrı Tarcan, Faik Üstünidman, Vildan Aşır Savaşır gibi Türk sporuna yön veren insanlar Galatasaray Lisesinden yetişirken; aynı dönemde Selim Sabit, Hacı Mustafa ve Şemsi Efendi gibi eğitimciler de beden eğitimi ve spora önem vererek, sporun okullardaki eğitimin içinde yer alması gerektiğini savunmuşlardır(Bilge; 1989). Bu anlayışla Selim Sabit Efendi(1829-1920), 1874 yılında yayınladığı "Rehnüma-i Muallimin" yani öğretmenlere rehber adlı kitabında Sıbyan Mektepleri öğretmenleri için, öğrencilere ayak talimi gibi sağlığa yararlı bazı basit ve uygulaması kolay cimnastik hareketleri yaptırılmasını tavsiye etmiştir(Akyüz; 1985).

Nitekim bu görüşe uygun olarak 1892 yılında İstanbul'da kurulan Aşiret Mektebinin 1. ve 4. sınıflarına "talim", 5. sınıflarına da "ayak talimi" dersi konmuştur(Ayaz; 1948). Diğer yandan, basketbol ve su topu gibi spor branşları da ilk olarak Türkiye'ye 1904 yılında yabancı okullardan olan "Robert College" vasıtasıyla yayılmış ve ilk müsabakalarda yine bu okul aracılığı ile yapılmıştır(Alptekin; 1982). Harbiye ve Askeri idadilere gerekli olan alet ve tesisler yaptırılmak suretiyle cimnastik dersinin konulmasını, Moda, Elips, Imogene ve Kadıköy kulüplerinin bir araya gelerek İstanbul Futbol Birliğini kurmalarına bağlayan 1863-1903 döneminde, okullarda ve dışarıda beden eğitimiyle sporun tarihleri iç içe girmiş, bunu bağlı olarak da "spor" biçimsel eğitim düzeniyle bütünleşmiştir. 1870'lerde Kağıthane'de bazı koşular düzenlenmiş, önce İzmir'de sonra İstanbul'da 1885-1890 yılları arasında İngilizlerin oynadıkları futbol maçları etrafında meraklılar toplanmıştır.

Daha sonra 1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanı ile oluşan siyasi ve fikir hayatındaki özgürlük havası, eğitime ve onun bir uzantısı olan beden eğitimi ve spor derslerinin de olumlu yönde gelişmesini sağlamıştır.

Siyasi hayattaki ve fikir hayatındaki bu canlanma ile birlikte eğitimde öğrenci ve öğretmen sayısının artmasına önem verilmiştir. Kızlar için ilk yüksek öğretim kurumu bu dönemlerde kurulurken, ders programlarında da hayata dönük derslere de tekrar yer verilmeye başlanmıştır. 1869 Maarif-i Umummiyye Nizamnamesi'ne uygun olarak üç yıllık iki devre halinde eğitim- öğretim yapılan liseler açılmıştır. Bu okulların her sınıfında haftada bir saat "Terbiye-i Bedenniyye" adı altında spor dersi okutulmaya başlanmıştır. Yine bu

dersler “Darülmuallimin-i İptidai”nin her dört senesinde ve 1912’de Galatasaray Lisesinin altı sınıfında da haftada ikişer saat olarak yapılmaya başlanmıştır(Bilge; 1989).

1913 yılında Sultaniyelerin “sunüf-ı taliye” ders programlarında, terbiye-i bedeniye dersi, altı, yedi, sekiz ve dokuzuncu sınıflarında; Devre-i Sani’nin (orta öğretiminin ikinci devresi) on, on bir ve on ikinci sınıflarında, İnas Sultanisinin Sunif-ı Taliyesi’nde de haftada iki saat olarak yer almıştır. Yine 1913’te kurulan “Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye”nin (ilkokul) ders programında “Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları” dersinin yanında, erkek öğrencilere askeri talim dersleri de konmuştur. 1915 yılında ise erkek ve kız sultanilerinin ders programlarında haftada birer saat olarak terbiye-i bedeniye derslerinin yanında sabah ve akşamları okul yönetimince belirlenen, haftanın iki üç gününde talebeler terbiye-i bedeniye, eğitsel oyunlar veya atış talimleri yapmaktadır(Bilge; 1989).

Okullarda beden eğitimi ve spor dersinin yer almasıyla beraber hızla gelişmesi bu alanda öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı, 1915’de Türk spor tarihinde ilk defa beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için, bir okula ihtiyaç duyulmuştur. Yüksek öğretmen okuluna bağlı, öğretim süresinin bir yıl, derslerinin de teorik ve uygulamalı olarak yapılması düşünülen bu okul Birinci Dünya Savaşı nedeniyle açılamamıştır(Unat; 1964).

Beden eğitimi ve sporun önemini çok iyi kavrayan Selim Sırrı Tarcan, 1908 yılının sonuna doğru Mercan Yokuşunda büyük bir hanın içinde “Terbiye-i Bedeniye Mektebi”ni açmıştır. Bu özel okul, programında yer alan cimnastik, kılıç, boks ve atıcılık dersleriyle daha önce Fransız cimnastikçilerin açtıkları okullardan farklı değildi. Okul, Selim Sırrı Tarcan’ın 1909 yılı mayıs ayında İsveç’e beden terbiyesi tahsiline gitmesinden dolayı ancak 1909 yılının nisan ayına kadar eğitim ve öğretimini sürdürebilmiştir.

İsveç’teki spor eğitimini tamamlayarak 1910 yılında yurda dönen Tarcan, askerlikten istifa etmiş ve 14 Temmuz 1910 yılında “Bilimum Vilayatı Osmaniye Mekatipinin Terbiye-i Bedeniyye Müfettişliği” görevine tayin edilmiştir. Tarcan, 19 ocak 1911’de özel nitelikte yeni bir “Terbiye Mektebi” açılmıştır. Bu ikinci okul diğerlerinden farklı olarak daha bilimsel metotlarla uygulamalı ve anatomi, fizyoloji, hıfzısıhha gibi teorik eğitim vermiştir(Bilge; 1989, Çapan;1999).

Bu dönemin en belirgin özelliği ampirik cimnastikle, bir sistem olan İsveç cimnastiğinin mücadelesi olmuştur. Bu iki cimnastik anlayışı muayyen müesseselerde yeterince gelişmese bile uygulama sahası bulmuştur. Neticede İsveç Cimnastiğini memleketimize getiren Selim Sırrı Bey, okullarda bende eğitimi dersinin yaygınlaşması için çok çaba sarf ederek beden terbiyesi tarihinde önemli yer tutmuştur(Btum;1943).

Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı (TİCİ) dönemi Okul Beden Eğitimi Çalışmaları

Türkiye’de Cumhuriyet ilanıyla birlikte, toplumun ihtiyacına cevap verebilecek değişiklikler, düzenlemeler yapılması gereğine inanılmıştır. Sporda da ilerleyip yükselebilmek için beden eğitimi öğretmeninin önemi anlaşılmış ve TİCİ Nizamnamesi’nin 2. maddesinde “Bir beden terbiyesi yüksek mektebi tesisi ve memlekette mütehassıslar yetiştirilmesi esbabına tevessül eylemek” görevi yer almıştır. 2 Mart 1924’de “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile eğitimde birlik sağlanmış, 431 sayılı kanunla halifelik ve 30 Kasım 1925 tarih ve 677 sayılı kanunla tekkeler, türbeler, tarikatlar kaldırılmıştır. 22 Mart 1926’da Maarif Teşkilatına Dair Kanun’la okul açma izni sadece devlete verilmiş ve eğitim öğretim esasları belirlenerek Osmanlı döneminde okutulan derslerin çoğu kaldırılmıştır(Arun; 1990).

Cumhuriyetin kurulmasıyla her lisenin programında bir de cimnastik dersi bulunmazsa o gelişmiş ve tam bir lise sayılmamaktadır.(Anonim; 1923). Ancak 1930'lu yıllara gelindiğinde gelişen dünyada Türkiye'nin de spor alanında yer alabilmesi için yapılan "İsveç, Demoz ve Dalkröz Usulü beden eğitimi çalışmalarının sıhhi, indifai ve bedii uf'ullerden teşekkül eden bedeni şahsiyeti tam olarak teşkil ve tesis etmek salahiyeti hiç birinde olmadığı" ileri sürülerek maarif vekaletinden bütün bunların kaldırılması yönünde çalışmalar yapılması istenmiştir(Bedi;1934).

Maarif Vekilliği 1930 yılında "Mekteplerde talebe Spor teşkilatı Hakkında Talimatname" ile ilk ve orta okullarda tahsil gören öğrencinin okul haricinde spor kulüplerine gitmelerini ve okullar haricinde yapılan herhangi ferdi veya cem'i müsabakaya katılmalarını yasaklamıştır. Bu yasaklamayla beraber aynı talimatnamede resmi veya özel erkek lise ve öğretmen okullarıyla "talebe spor yurdu" meydana getirilmiştir(Yücel; 1994). Bu spor yurtlarının gelirleri, spor meraklısı talebelerin verdiği aidattan ibaretti. Okul idaresinin yardımıyla bu aidat daha da çoğalmaktadır. Spor malzemeleri ve spor işlerine ait masraflar bu para ile temin edilmektedir(Anonim; 1934).

Okullarda, beden eğitimi ve spor dersleri ilk mekteplerde tüm sınıflarda haftada 1 saat, orta mekteplerde bütün sınıflarda haftada 1 saat, liselerde bütün sınıflarda haftada 1 saat olarak yer almasına rağmen üniversitelerde (Tarım Enstitüsü hariç) hiç yoktur. Dolayısıyla çocuk ve gençlerin faaliyete, uzmanlar nezaretinde tabi olacakları zamanın bütün tahsil boyunca ortalama değeri haftada bir saati geçmemektedir(Aşir;1936). 20 yıldır uygulanan İsveç Cimnastiği artık yeterli olmuyor, tatbik edilecek bu programında yeterli olamayacağı düşüncesiyle bunlardan (İsveç–Sokol) daha genç ve daha yeni olan Amerikan veya Alman cimnastik modellerinin de tatbik edilmesi ve aynı zamanda milli zevk ve meşrebimize de uyan bizim seve seve yapabileceğimiz bir usul ve şekil ile yani bir "Türk Cimnastik Modeli" oluşturulması fikri de dönemin son adamları tarafından dile getirilmiştir(Fetgeri;1931).

Okul beden eğitimi uygulamaları ve sistemi konusundaki tartışmaların önemli bir sebebi İsveç usulü cimnastiğin Türkiye'deki şeklinin sakıncalarıydı. Bu sakıncalardan biri zayıf, kuvvetli, hasta, sağlam, büyük, küçük, her talebeye aynı hareketlerin bir makine gibi yaptırılmak istenmesi ve 60-70 talebeye bir tane öğretmen tahsis edilmesi idi. Bir öğretmenin 60-70 talebenin bir anda beraber yaptığı hareketleri kontrol etmesine, her hareketin tam hakkını vererek yaptırmasına imkan yoktu. Beden eğitimi öğretmen sayısı yeterli olmadığından amaca ulaşmak için öğretmen sayısını arttırmak gerekiyordu(Fetgeri;1931).

1921 Temmuzunda toplanan fakat çalışmalarını bitirmeden dağılan "Maarif Kongresi"nin devamı 15 Temmuz ve 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında sürdürülmüş ve "Birinci Heyet-i İlmiye" (Bilimsel Heyet) adıyla eğitim tarihimize geçmiştir. Bu heyetin çalışması neticesinde, 14 Ağustos 1923 TBMM'de okunan İcra Vekilleri Heyeti'nin (Bakanlar Kurulu) programında 6. madde olarak "Ferdin bedeni, fikri kabiliyetleri gibi ahlaki ve içtimai kabiliyetleri de inkişaf ettirilecektir. Bu maksada vusul için bir terbiye-i Bedeniye Dar'ülmuallimin'i (Beden Eğitimi Öğretmen Okulu) açılarak, İzcilik Teşkilatına tedricen içtimai esasta tevfik olunacaktır" kararı yer almıştır. Bu kararın alınması sonucu bende eğitimi öğretmeni yetiştirilmesi işi bir "hükümet görevi" olarak belirlenmiştir. Kararın gerçekleşmesi için bu görevin başına Tarcan getirilmiştir(Arun;1990).

Beden eğitimi öğretmeni ihtiyacını gidermek ve Avrupa milletinin beden eğitimi konusunda takip ettikleri metotları öğrenmek için 1925 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya'ya bir, İsveç-Stockholm'deki Kraliyet Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsüne üç öğrenci gönderilmiştir(Anonim;1947). TİCİ döneminde okullarda beden eğitimi öğretmeni ihtiyacını hemen karşılamak mümkün olmadığından 1926 yılında, Mustafa Necati'nin milli eğitim bakanı olduğu dönemde açığı asgariye indirebilmek amacıyla ilk defa beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için bir kurs açılmıştır(Bilge; 1989). Bu kurs, açılış amacı; o zamana kadar beden öğretmenliğini her hangi bir şekilde almış şahısları yeni cereyanlardan haberdar etmek ve meslekteki gelişmeleri sağlamak amacıyla açılmıştır(Anonim;1947).

Kurs bir yıl süreli olup erkek ve kız şubelerinden oluşmaktadır. Kursun ders programında; Bende Terbiyesi Nazariyatı, Fizyoloji, Anatomi, Mihanikiyeti Hareket, Hıfzıssıha dersleri ile Spor Nazariyatı ve Tatbikat (uygulama) dersleri yer almaktadır(Bilge; 1989). Kursa, kız ve öğretmen okulunu başarıyla bitirmiş öğretmen adayları ile her ilin yetenekli, başarılı ilkokul öğretmenleri, ordudan ve itfaiyeden belli özelliklere sahip subaylar çağrılmıştır(Abalı;1974). Bu kurstan yeterlilik belgeli "Beden Eğitimi Öğretmeni" sıfatıyla mezun olanlar, orta dereceli okullarda görevlendirilmiştir. Üç yıl mezun veren bu kurslardan, 148 erkek ve63 kız mezun olmuş ve orta dereceli okullarda görevlendirilmiştir. Orta dereceli okulların az olması nedeniyle beden eğitimi öğretmenleri yeterli sayılmış ve 1930 yılından sonra kurs eğitimi durdurulmuştur(Güven; 1996).

Türkiye'de ilk olarak üniversite seviyesinde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurum olan Gazi Eğitim Enstitüsü'ne Milli eğitim Bakanlığınca Almanya'dan uzman beden eğitimi öğretmeni Kurt Dainas getirilerek öğrenim kadrosuna alınmıştır. Bu sırada Türk beden eğitimi öğretmenleri yurdun çeşitli yerlerinde beden eğitimi öğretmenliği yapmaktadır. Bunlardan Nizamettin Kırşan İstanbul Öğretmen Okulundan, Vildan Aşır Savaşır Galatasaray Lisesinden ve Zehra Alagöz'de tahsilini yeni tamamlayıp gelince, İsmet Paşa Kız Enstitüsü beden eğitimi öğretmenliğinden Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Şubesine alınarak çalışmaya başlamışlardır. 1937 yılına kadar yalnız erkek beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bu kurum 1937 yılından itibaren bayan beden eğitimi öğretmeni de yetiştirmeye başlamıştır. Bayan öğrencilerin derslerine girmesi için İstanbul Alman Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni Bayan Margarete Korge'de bölümün öğretim kadrosuna Bakanlıkça sözleşmeli olarak dahil edilmiştir. Bu sırada 1934-1935 öğretim yılında Enstitünün ilk mezunlarından Mehmet Arkan ve Cemal Alpman, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilerek Almanya'ya Berlin Üniversitesi Beden Eğitimi Enstitüsüne üç yıllık tahsil için gönderilmiştir(Güven; 1996). Gazi Eğitim Enstitüsünde eğitim ve öğretim süresi ilk yıllarda üç yıl olmuştur. Fakat bu uygulama 1937 yılı ortalarında orta öğretimdeki beden eğitimi öğretmeni ihtiyacından dolayı, şubenin öğretim süresi iki yıla indirilerek değiştirilmiştir. Aynı yıl, üçüncü sınıfta bulunana öğrencilerde yıl yarısından sonra "2,5" yıllık mezun olarak beden eğitimi öğretmeni olmuşlardır(Anonim;1944).

Sonuç olarak, bir çok evrelerden geçen beden eğitimi çalışmaları, TİCİ döneminde, bütün okullarda beden eğitimi ve spor dersinin yer alması ve hızla gelişmesi, bu alanda öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için de cumhuriyet hükümetinin maddi ve manevi desteği ile yurt içinde ve yurt dışında beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları yapılmıştır. TİCİ yönetimini, beden eğitimi ve sporun fiziksel ve ruhsal gelişim üzerindeki olumlu etkilerinden yararlanılması iten nedenler olarak; Balkan, Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşlarında yorgun düşen Türk milletinin, askere çağırılan gençlerin çoğunun "hastalıklı, sakat, kambur ve cılız"; toplumunda bu fiziksel olumsuzlukların yanında hastalıkların en kötüsü olarak nitelenen

"oturganlık, gevşeklik, rahatı sevmelik ve ruhsal gelişimi" hem de "güçlü toplum yaratma" fonksiyonlarını yerine getireceği düşünülmüştür.

Toplumun büyük çoğunluğunda görülen fiziksel ve ruhsal bozukluklar, doğal olarak sosyal, ekonomik ve askeri anlamda güçlü bir toplum yaratma çabası önündeki en büyük engeldir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor uygun bir araç olarak hem fiziksel ve ruhsal gelişimi hem de güçlü toplum yaratma fonksiyonlarını yerine getireceği düşünülmüştür.

Kaynaklar

Abalı, A., Gençlik ve Spor, GSB Yayınları, Ankara, s. 96, 1974.

Akyüz, M.N., Türk Eğitim Tarihi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, s. 176,263, 1985.

Alpman, C., Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi, GSB Yayınları, 5. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s. 176-178, 1972.

Alptekin, G., (der.) Ansiklopedik Spor Dünyası, Yelken Matbaası, İstanbul, s.930, 1982.

Arun, C., "Türkiye'de Cumhuriyet Devrinde Beden Eğitimi Öğretmeni, Yetiştirme Çabaları ve Aşamaları", Spor Bilimleri Dergisi, S.1, s.9-10, Ocak-Şubat-Mart 1990.

Aşir, V., "Mekteplerde Spor", Türk Spor Kurumu, No:1, s.1, 29.06.1936.

Atabeyoğlu, C., "Tanzimat'tan Cumhuriyete Spor", Tanzimat'tan Cumhuriyete Spor Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, C.6, s.1475-1507,1985.

Atabeyoğlu, C., Spor Ansiklopedisi, Yeni İstanbul Gazetesi Yayınları, İstanbul, s.179, 1972.

Ayaz. N., Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Kuruluşlar ve Tarihçeler, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s.550-551, 1948.

Bedi, M., "Beden Eğitimi ve Memleketimiz", Spor Postası, yıl:1, S.20, s.10, 25 Ağustos 1934.

Bilge, N., "Türkiye Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi, Kültür Bakanlığı Yayınları:1095, Ankara, s.27-67, 1989.

Btum, XX., Cumhuriyet Yılında Beden Eğitimi ve Spor, Çankaya Matbaası, Ankara, s.11-40, 1943.

Çapan, M. Ş., Türk Sporunda Selim Sırrı Tarcan, Ünyay Yayınları, Muğla, s.19-20, 1999.

Daver, A., "Sporda Centilmenlik", Türk Spor, Yıl:1, No:3, s. 3-4, 17 Ekim 1929.

Ergin, O., Türkiye Maarif Tarihi, C.IV, Eser Matbaası, İstanbul, s.1546-1547, 1977.

Fetgeri, A., "Türk Cimnastiği", Türk Spor, Yıl:2, S.40/92, s.3, 4 Temmuz 1931.

Fişek, K., Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi: Dünyada ve Türkiye'de, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara 1983.

Gökdağ, C., "Beden Terbiyesinin Okullarla Girişi" Beden Terbiyesi ve Spor, S.1, s.5, 1939.

Güven, Ö., Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Okulların Eğitimini Hazırlayıcı Çalışmalar", Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, C.7, S.2, s. 75-76, Nisan 1996.

Kaplan, N.S., Türkiye'de Beden Eğitimi Derslerinin Gelişimi ve Ankara'da Onbir Orta Dereceli Okullardaki Durumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s.26, 1986.

Koçer, H. A., Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi(1773-1923), Talim Terbiye Dairesi Yayını, İstanbul, s.40,1970.

Anonim, "Liselerde Spor", Spor Alemi, Yıl:5, No:3/115, s.14, 17 Kasım1923.

Okan, K., Türk Spor Tarihi, Mektupta Öğretim Yayını, Ankara, s.6, 1975.

Anonim, "Okullarda Spor", Spor Postası, Yıl:1, s.6, 1934.

Tarcan, S. S., Terbiye-i Bedeniye Tarihi, Devlet Matbaası, İstanbul, s.140-141, 1928.

Tayga, Y., Türk Spor Tarihine Genel Bakış, GSGM Yayınları, Ankara 1990.

Anonim, T.C. Maarifi 1923-43 Yılları Maarifimiz, Ankara, s.119-120, 1944.

Uludağ, O. Ş., "Spor Göreneğin Değil, Bilginin Eseri Olmalıdır", Ülkü, No:6/36, s.432-439, Şubat 1936.

Unat, F. R., Türk eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s.36, 1964.

Yıldıran, İ., Uygulama Nedenleri ve Fonksiyonları Bakımından Türk Kültürünün Erken Devirlerinde Bazı Sportif Aktivitelerin Görünümü", Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, C.1, S.2, s.47-57, Nisan 1996.

Yücel, H. A., Türkiye'de Orta Öğretim, H. A. Yücel Külliyatı III, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 258-360, 1994.

DENİZLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARLA İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

***Gonca KORUCU**
Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
****Hacalet MOLLAOĞULLARI**
Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ÖZET

Bu çalışmada Denizli il merkezindeki 60 ilköğretim okulundaki beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında beden eğitimi dersi uygulamalarında beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri ve okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaçla, beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin güçlüklerle ilgili fikirlerini ve çözüm önerilerini tespit etmek için bir anket çalışması uygulanmış ve elde edilen sonuçların frekans analizi yapılmıştır.

Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin ne derecede ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları ve okul yöneticilerinin bu konudaki ilgi ve görüşleri ortaya konulmuştur. Birçok konuda görüş birliği olmasına rağmen beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin bazı konularda farklı düşüncelerde oldukları belirlenmiştir. Ortak yöneltilen soruların korelasyon analizi ile görüş farklılıklarının veya uyumunun oranları tespit edilip çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi dersi, öğretmen, okul yöneticisi, anket

ABSTRACT

In this study, determination of the difficulties facing the physical education teachers in the application of physical education lesson applications in elementary schools and the behaviors of the school managers about this subject is aimed depending on the views of physical education teachers and school managers in elementary schools.

For this purpose, a survey study is applied to determine the views and solution suggestions of physical education teachers and school managers and frequency analysis is applied to the obtained results.

As a result of the study, the degrees and types of difficulties facing the physical education teachers and the interests and behaviors of school managers about these subjects are evaluated. Though there is an agreement about many subjects, it was found that physical education teachers and school have different thoughts about some subjects. With the correlation analysis of the common questions, the rates of difference or harmony in views are determined and solution proposals are presented.

Keywords: Physical education lesson, teacher, school manager, survey

GİRİŞ

Eğitim daima eğitilmesi gerekenin gelecekteki davranışlarına yöneliktir. O halde "Eğitim Hedefi", eğitilenin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi gereken gelecekteki durumunu tanımlayan bir "norm"'dur. Spora ilişkin olarak "Eğitim Hedefi" ise, eğitim ve öğretimde sportif faaliyetlerin niçin anlamlı ve önemli olduğu ve bu yolla spor yapanın davranışlarında hangi değişimlerin bekleneceği soruya cevap vermektedir.[2] Bu hedefe ulaşılabilmesi için spor eğitiminin ilk olarak uygulandığı ilköğretim okullarındaki beden eğitimi derslerinin yeterli verimliliği sağlayabilmesi ve okul yöneticileriyle beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuda gerekli katkıyı sağlayabilmesi gereklidir.

Beden Eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır. Bedensel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci Beden Eğitimi dersi içinde de yeteneklerinin geliştirilmesi ve dengesiz gelişiminin giderilmesi hakkına sahiptir.[1]

Beden Eğitimi ve Spor genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilmektedir. "Beden Eğitimi ve Spor eğitiminin amacı, genel eğitimin amacına hareket yoluyla katkıda bulunmaktadır".[4]Yalnızca öğretim faaliyetleri kişinin çok yönlü yetişmesine yeterli olmadığından Milli Eğitim sistemimizde Beden Eğitimi ve Spor faaliyetlerine ayrı bir önem ve değer verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde her tür ve her kademede okullarda eğitim gören milyonlarca öğrencinin Beden Eğitimi ve Spor yolu ile eğitimleri bugünkü eğitim anlayışının vazgeçilmez prensiplerinden biri olmaktadır.

Bu durum, memleketimizin büyük kentlerinden en ücra köşelerine kadar dağılmış olan okullarda gerekli tüm yönetici ve öğretmenlere, özellikle Beden Eğitimi öğretmenine çocuklarımızın, gençlerimizin bedenen ve ruhen sağlıklı, mutlu, dengeli, kişilik sahibi, ahlaki değerlere sahip ve üretici vatandaşlar olarak yetişmeleri konusunda, ihmal edilmeyecek görevler ve sorumluluklar yüklemektedir.[3]

Beden eğitimi ve spor eğitimine ilkokuldan düzenli ve amaçlı bir şekilde başlamalı ki, çocuğun gelecek yıllarda yaşayacağı süreçte zihinsel ve bedensel alt yapısının ilk basamaklarını meydana getirmelidir. İleriki yaşlarda terk edilmeyen yaşam biçimi, spor alışkanlıkları ve becerilerin temelini okul öncesi ve ilköğretim dönemi gibi erken dönemlerde kazandırmanın yararlı olduğu belirtilmektedir.

Bu anlamda ilköğretim okullarının tüm sınıflarında eğitim programı içine alınan beden eğitimi öğretimi büyük anlam taşımaktadır. Çünkü beden eğitimi, öğrencilerin okuldaki ve toplum içindeki manevi, ahlaki, kültürel, zihinsel ve bedensel gelişmelerini üst seviyeye çıkarmak ve öğrencileri ilerideki yaşamlarında fırsatlar, sorumluluklar ve deneyimler hazırlamak amacını taşımaktadır.[6] Beden eğitimi amaçlarının genel eğitimin amaçları ile birleştiği görülmektedir.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarında ise fertleri beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek şeklinde olduğu görülmektedir. (5) Okullarda yönetici ve öğretmenlerin temel görevi öğrencilere yukarıda belirtilen davranış ve becerileri kazanmaları için gerekli ortamı ve yardımı sağlamalarıdır. (2)

Genel eğitimin tamamlayıcısı olan beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşması genel eğitimin amaçlarına ulaşması ve ilköğretimde alınacak verimli sonuçlar açısından çok önemlidir. Beden eğitiminin amaçlarına ulaşmasında beden eğitimi öğretmeni, yönetici davranışları, tesis araç-gereç, öğrenciyi etkileyen faktörler gibi temel öğeler rol oynamaktadır. Çünkü ilköğretim çocuğunun bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından çok önemli olan beden eğitimi öğretiminin en iyi şekilde uygulanması gerekmektedir.

Beden eğitimi dersinin amaçlarına uygun olarak yapılabilmesi açısından öğrencilerin beklentileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamaya yönelik sorunları göz önüne alındığında ilköğretim okul müdürlerinin beden eğitimi dersine bakış açılarının genel bir değerlendirilmesi yapılması açısından araştırmaya gerek duyulmuştur.

"İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinde beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ve okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri" konulu bu araştırmada elde edilmiş olan verilerin, öğrencilerin daha iyi ortamlarda daha verimli şekilde ders görmelerini sağlayacak gelişmelere sebep olacağı düşünülmüştür. Öğretmenler sorunlarının giderilmesi durumunda öğrencilere ve dolayısıyla topluma çok daha faydalı olabilecektir. Beden eğitimi öğretmeninin başarısında, okul müdürünün tutum ve davranışlarının önemi büyüktür. Çalışmada okul müdürlerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüş ve yorumlarına başvurularak karşılaşılan güçlüklerin çözümü için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'na, spor bilimcilerine, okul yöneticilerine ve beden eğitimi öğretmenlerine ışık tutacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerini test etmeye yönelik bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında beden eğitimi dersine giren beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri kendi uygulama ortamlarındaki durumu betimlenmeye çalışılmış ve ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin beden eğitimi dersine ve beden eğitimi öğretmenlerinin verimliliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2002–2003 öğretim yılında Denizli il merkezinde yer alan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Ancak 1997–1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık eğitime başlayan okulların hepsinde kadrolu beden eğitimi öğretmeninin olmayışı ve evrenin büyük olmasından dolayı, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini, 2002-2003 öğretim yılında Denizli il merkezinde yer alan ve okullarında kadrolu beden eğitimi öğretmeni bulunan 60 ilköğretim okulundaki 50 beden eğitimi öğretmeni ve 60 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konuya ilişkin yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve konu uzmanlarının görüşlerinden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Ayrıca, alanlarında etkin olan kimi eğitim bilimci, istatistikçi, beden eğitimi ve spor bilim uzmanları ile çeşitli düşünce alışverişinde bulunarak araştırmanın kuramsal yönü gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik gereksinim duyulan verilerin toplanması için beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri ve okul yöneticilerinin tutumuna ilişkin 42 ve 25 sorudan oluşan ayrı ayrı anket formları oluşturulmuştur. Anketin güvenirliliğini saptamak amacıyla örnekleme seçilen ilköğretim seçilen ilköğretim okulunda çalışan 8 beden eğitimi öğretmenine ve 8 ilköğretim müdürüne anket bir hafta ara ile iki kez ve iki uygulama arasında fark olmadığı cevapların benzer şekilde yinelendiği görülmüştür. Böylece anketin güvenilir olduğu da saptanmıştır

Bilgi toplama aracı ile elde edilen ve bilgisayara aktarılan veriler araştırmanın amacı kapsamında yanıtları aranan sorulara yönelik olarak uygun biçimde çözümlenmiştir. Bu çözümlemede istatistiksel olarak hesaplamalar yapılmış, frekans dağılımı ve yüzdeleri hesaplanmış olan veriler çizelgelerde gösterilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplara göre verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

İlk olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel değişkenler açısından dağılımları ve karşılaştıkları güçlüklere yönelik görüşlerini içeren bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Daha sonra da okul yöneticileri ile ilgili genel ve tanıtıcı nitelikler üzerinde durulmuş ayrıca beden eğitimi dersleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

En son olarak da okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerine yöneltilen ortak sorulara verilen cevaplar arasındaki uyumu tespit etmek amacıyla sorulara korelasyon analizi uygulanarak korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Kişisel Değişkenler Açısından Dağılımları:

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında beden eğitimi öğretmenlerinin %36'sı bayan, %64'ü ise erkektir; okul yöneticilerinin ise %11.7'si bayan, %88.3'ü erkektir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre değerlendirilmesinde %8'i 22-26; %16'sı 27-31, %22'si 32-36, %26'sı 37-41, %20'si 42-46, %8'47 ve yukarısını oluşturduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin yaş grupları incelendiğinde %3.3'ünün 21-30; %26.7'sinin 31-40, %60'ının 41-50 ve %10'unun da 51-60 arasında yer aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaş ortalamasının, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin %10'u 2-3 yıllık Eğitim Enstitüsünden, %2'si Yüksek Öğretmen okulundan, %20'si Spor Akademisinden, %42'si Eğitim Fakültesi'ne bağlı Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünden, %24'ü Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulundan, %2'si de diğer okullardan mezun olmuşlardır. Okul yöneticilerinin %58.3'ü 2-3 yıllık Eğitim Enstitüsünden, %3.3'ü Öğretmen Lisesinden, %5'i Yüksek Öğretmen Okulundan, %28.3'ü Eğitim Fakültesinden ve %5'i de diğer okullardan mezun olmuşlardır. Buradan da anlaşıldığı gibi okul yöneticilerinin çoğu 2-3 yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu iken beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğunu dört yıllık okul mezunlarıdır.

Araştırma grubu beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yıllarına göre dağılımları incelendiğinde,%10'nun 1-5 yıllık, %18'inin 6-10 yıllık %16'sının 11-15 yıllık, %26'sının 16-20 yıllık, %22'sinin 21-25 yıllık ve %8'inin de 25 yıl ve daha yukarısı çalışma sürelerinin olduğu belirlenmiştir.Buradan da hizmet yılı 16-25 yıl içerisinde olan beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin %10'unun 6-10 yıllık %18.3'ünün 11-15 yıllık, %13.3'ünün 16-20 yıllık, %45'inin 21-25 yıllık ve %13.3'ünün de 26 yıl ve daha yukarısı çalışma sürelerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin en son çalıştıkları kurumdaki hizmet süreleri incelendiğinde öğretmenlerin %44'ünün 1-2 yıl, %32'sinin 3-5 yıl %16'sının 6-8 yıl, %8'inin 9 yıl ve daha fazla çalışmış olduğunu görmekteyiz. Buradan da anlaşılacağı gibi %44 gibi bir çoğunluk 1-2 yıldır kurumunda çalışmakta, %8 gibi bir azınlık bulunduğu kurumda 9 yıl ve daha fazla süredir çalışmaktadır.

Araştırma grubu okul yöneticilerinin idareci olarak çalışma yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, %31.7'sinin 1-5 yıllık, %21.7'sinin 6-10 yıllık, %21.7'sinin 11-15 yıllık, %25'inin16 yıl ve daha yukarısı bir süre için idareci olarak çalışmış oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1 Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin verimliliği üzerindeki etkenlere bakış açıları

Seçenekler	**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Kısmen Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**TOPLAM**	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Okulumda beden eğitimi dersinin yapılabilmesi için araç-gereç sıkıntısı çekmiyorum	**16**	**32**	**21**	**42**	**-**	**-**	**9**	**18**	**4**	**8**	**50**	**100**
Şu andaki beden eğitimi derslerinin saatlerini, derslerin nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi açısından yeterli bulmuyorum	**22**	**44**	**15**	**30**	**-**	**-**	**6**	**12**	**7**	**14**	**50**	**100**
Beden eğitimi dersi için öğrenci sayıları çok kalabalıktır	**18**	**36**	**15**	**30**	**-**	**-**	**4**	**8**	**13**	**26**	**50**	**100**
Beden eğitimi dersi için gerekli araç-gereç olmasa bile beden eğitimi dersi nitelikli bir şekilde yapılabilir	**9**	**18**	**23**	**46**	**-**	**-**	**2**	**4**	**16**	**32**	**50**	**100**
Diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmeni ve dersine olumsuz bakış açıları dersin verimini etkiliyor	**13**	**26**	**27**	**54**	**-**	**-**	**2**	**4**	**8**	**16**	**50**	**100**
İlköğretim okullarındaki yaş gruplarının isteklerinin oyuna yönelik olması, oyun alanlarının ve beden eğitimi ders saatinin yetersiz olması çocukların isteklerine cevap vermiyor	**30**	**60**	**17**	**34**	**-**	**-**	**-**	**-**	**3**	**6**	**50**	**100**
Eğitim öğretimin sabahçı ve öğlenci olarak uygulanmasında, sabahçı grupta ilk saatler, öğlenci olan grupta son saatlere yerleştirilen ders programı dersin verimini olumsuz etkiliyor	**18**	**36**	**23**	**46**	**-**	**-**	**2**	**4**	**7**	**14**	**50**	**100**

Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin verimliliği üzerindeki etkenlere bakış açıları genel olarak değerlendirildiğinde; %75 civarında beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde araç-gereç sıkıntısı, ders saatlerinin yetersizliği, öğrenci sayılarının kalabalık olması, oyun alanlarının yetersizliği, diğer branş öğretmenlerinin olumsuz bakış açıları ve ders saatlerinin gün içerisindeki yerleşimi konularında hemfikir oldukları ortaya konulmuştur.

Tablo 2 Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Görevlerine İlişkin Bakış Açıları

Seçenekler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM	
Sorular	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Ders yükümün fazla olması nedeniyle okul spor takımlarına pek fazla ilgi gösteremiyorum	9	18	32	64	-	-	5	10	4	8	50	100
Beden eğitimi ders alanlarının düzenlenmesinde ve temizliğinden beden eğitimi öğretmeni sorumludur	11	22	26	52	1	2	8	16	4	8	50	100
Beden eğitimi öğretmenlerinin okul spor kolu sorumlulukları, okul takım çalışmaları, bayram komite görevleri gibi ders dışı görev ve sorumluluklarım ağır gelmektedir	12	24	16	32	-	-	7	14	15	30	50	100
Tüm branşlarda spor takımlarının oluşturulması ve çalıştırılması beden eğitimi öğretmeninin görevi değildir	18	36	13	26	-	-	8	16	11	22	50	100
Beden eğitimi öğretmeni okulda disiplin sağlayıcı otoriter bir öğretmen niteliği taşımalıdır	4	8	11	22	4	8	5	10	26	52	50	100
Spor kolu için para toplamada öğrenci velileri ile sık sık problemler yaşamaktayım	22	44	14	28	-	-	1	2	13	26	50	100
Bayram ve törenlerdeki görevlendirmelerin yoğunluğu nedeniyle ders planları yeterli verime ulaşamıyor	13	26	27	54	-	-	5	10	5	10	50	100
Okulumun salonunda ders dışı çalışmalara yeterli zaman yok	13	65	-	-	3	15	-	-	4	20	20	100
Salonsuz okulların isteği doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından salon tahsisi yapıldığından kendi salonumuzda çalışma şansı azalıyor	8	40	5	25	2	10	0	0	5	25	20	100
Ders dışı faaliyetlerin ücretleri yetersiz	39	78	8	16	-	-	-	0	3	6	50	100

Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı görevlerine ilişkin bakış açılarının değerlendirildiği Tablo 2 incelendiğinde %75'ten fazlası beden eğitimi öğretmeninin disiplin sağlayıcı otoriter bir öğretmen niteliği taşıması gerektiğine katılmamakla birlikte ortalama %65 civarında beden eğitimi öğretmeni ders yükünün fazla olması, ders dışı görev ve sorumluluklarının fazla olması, ders dışı faaliyetlerinin ücretlerinin yetersiz olduğu, bayram ve törenlerdeki görevlendirmelerin yoğunluğu nedeniyle ders planları yeterli verime ulaşamaması konularında aynı fikirde oldukları görülmektedir. Spor salonu ile ilgili sorulara 20 kişinin cevap vermesi okullarda salon sıkıntısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3 Beden eğitimi öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ve beden eğitimi öğretmenlerine yaklaşımı

Seçenekler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Beden eğitimi derslerinin yapılabilmesi için okul bahçesindeki spor alanlarının düzenlenmesinde okul yöneticileri ellerinden gelen her türlü gayreti gösterirler	16	32	12	24	-	-	14	28	8	16	50	100
Haftalık ders programı hazırlanırken beden eğitimi dersinin hangi saate koyulması gerektiği konusunda okul yönetimi benim görüşümü almaktadır	14	28	6	12	-	-	9	18	21	42	50	100
Spor kolu bütçemiz yeterli olmadığından araç-gereç alım ve turnuvalara giderken okul yönetimi her zaman bize destek olmaktadır	23	46	14	28	2	4	2	4	9	18	50	100
Beden eğitimi dersi uygulamasında okul yöneticileri özellikle kız öğrencilerin kılık ve kıyafetine karışır	4	8	13	26	2	4	2	4	29	58	50	100
Okul içi ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencilere izin almada okul yöneticilerinden her zaman destek görürüm	25	50	18	36	2	4	1	2	4	8	50	100
Okul yöneticileri "Başarılı olmasa da olur, önemli olan öğrencilerin etkinliklere katılması" düşüncesi ile tüm branşlarda faaliyet göstermek ister	14	28	14	28	1	2	10	20	11	22	50	100
Beden eğitimi öğretmeni olarak başarılı bir şekilde sadece bir branşta antrenörlük yapabileceğimden, okul yöneticileri, diğer branşlarda antrenör tutulmasını her zaman anlayışla karşılar	5	10	9	18	3	6	12	24	21	42	50	100
Her koşulda nitelikli bir beden eğitimi dersi yapabilmem için okul yöneticileri bana her türlü imkanı sunar	16	32	11	22	-	-	15	30	8	16	50	100
Okul yöneticileri, bayram komite görevleri, okullar arası müsabakalar ve bunun gibi okul dışı faaliyetlerde bulunduğum süre içerisinde derslerin boş geçmesinden dolayı rahatsızlık duymaktadırlar	16	32	18	36	2	4	7	14	7	14	50	100
Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenleri arasında ayrım yapması motivasyonumu düşürmektedir	12	24	21	42	2	4	5	10	10	20	50	100
Okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine bakışı dersin etkililiğini değiştirmektedir	18	36	18	36	-	-	6	12	8	16	50	100

Beden eğitimi öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ve beden eğitimi öğretmenlerine yaklaşımıyla ilgili soruların değerlendirildiği Tablo 3'te okul yöneticilerinin, spor alanlarının düzenlenmesi, araç-gereç alımları ve turnuvalarda, okul içi ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencilere izin verilmesi konularında beden eğitimi öğretmenlerine destek oldukları ancak bu desteğin %60'lar civarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %60'ından fazlası ders saatlerinin belirlenmesi konusunda yöneticiler tarafından görüşlerinin alınmadığı ve diğer branşlarda antrenör tutulmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4 Beden Eğitimi Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin ve Velilerin Beden Eğitimi Dersine Bakış Açıları

Seçenekler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Okul takımlarının oluşturulmasında öğrencilerin derslerini aksattığı düşüncesi ile veliler çocuklarının bu tür faaliyetlere göndermek istememektedirler	20	40	23	46	-	-	5	10	2	4	50	100
Beden eğitimi ders süresinin kısa olması öğrencinin derse olan motivasyonunu düşürmektedir	19	38	24	48	2	4	-	-	5	10	50	100
Öğrencilerin gerekli malzemeleri olmaması onları beden eğitimi dersine karşı ilgisiz yapmaktadır	24	48	24	48	-	-	-	-	2	4	50	100
Anadolu Liseleri ve Fen Liselerine girişte beden eğitimi ile ilgili soru sorulmayışı beden eğitimi derslerinin hafife alınmasına neden olmaktadır	32	64	10	20	-	-	1	2	7	14	50	100
Okul takımlarındaki çocukların ders dışı özel ders ve kursları sebebiyle çalışma zamanı kısıtlanmaktadır	29	58	16	32	-	-	5	10	-	-	50	100
Ekonomik yönden iyi olan veliler hafta sonu gezilerine gittikleri için çocukların hafta sonu ders dışı faaliyetlerine katılmalarını engellemektedir	18	36	23	46	4	8	4	8	1	2	50	100

Tablo 4'te görülen beden eğitimi öğretmenlerine göre öğrencilerin ve velilerin beden eğitimi dersine bakış açıları ile ilgili sorulara verilen cevaplardan beden eğitimi öğretmenlerinin %80'den daha fazlasının, velilerin çocuklarını, hafta sonu kurslarına ve özel etkinliklerine katılamadıkları için okul takımlarına göndermek istemediklerini, beden eğitimi ders süresinin kısa olmasının ve gerekli malzemelerinin olmamasının öğrencilerin beden eğitimi dersine ilgisini azalttığını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5 Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Bakış Açıları

Seçenekler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Beden eğitimi dersi için gerekli araç ve gereç yeterli olmasa bile beden eğitimi dersi nitelikli bir şekilde yapılabilmelidir	21	35,0	29	48,3	4	6,7	6	10,0	-	-	60	100
Nitelikli bir beden eğitimi dersinde araç gerecin önemi çok büyüktür	33	55,0	23	38,3	-	-	2	3,3	2	3,3	60	100
Beden eğitimi öğretmeninin okul dışı görevleri, okul içindeki verimini düşürmektedir	18	30,0	31	51,7	-	-	5	8,3	6	10,0	60	100
Beden eğitimi öğretmeninin okul dışı yaptığı etkinlikleri, okuldaki görevini ihmal etmesi açısından desteklemiyorum	23	38,3	15	25,0	4	6,7	7	11,7	11	18,3	60	100

Okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin bakış açılarının değerlendirildiği Tablo 5'te ortalama %80 civarında okul yöneticisi okulda araç-gereç olmasa bile derslerin nitelikli şekilde yapılabileceğini ancak araç-gerecin öneminin de oldukça büyük olduğunu, beden eğitimi öğretmeninin okul dışı görevlerinin, okul içindeki verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Tablo 6 Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görevlerine İlişkin Bakış Açıları

Seçenekler	**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Kısmen Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**TOPLAM**	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Öğrencilerimin, beden eğitimi ve spor etkinlikleri yapabilmesi için okul bahçesindeki spor alanlarının düzenlenmesinden beden eğitimi öğretmeni sorumludur	**13**	**21,7**	**30**	**50,0**	**3**	**5,0**	**10**	**16,7**	**4**	**6,7**	**60**	**100**
Öğrencilerimin, daha sağlıklı, yapıcı, yaratıcı, ve mutlu olmasında beden eğitimi öğretmeninin rolü büyüktür	**22**	**36,7**	**15**	**25,0**	**1**	**1,7**	**19**	**31,7**	**3**	**5,0**	**60**	**100**
Beden eğitimi öğretmeni, okulda disiplini sağlayan otoriter bir öğretmen niteliği taşımalıdır	**18**	**30,0**	**20**	**33,3**	**7**	**11,7**	**7**	**11,7**	**8**	**13,3**	**60**	**100**

Tablo 6'da okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerine ilişkin bakış açıları değerlendirilmektedir ve okul yöneticilerinin ortalama % 60'dan fazlasının beden eğitimi öğretmenlerinin, spor alanlarını düzenlenmesinden sorumlu olduğu, öğrencilerin yapıcı ve mutlu olmasından ve okulda disiplini sağlayan otoriter bir öğretmen niteliği taşıma konusunda aynı fikirde olduğu görülmüştür.

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Öğretmeninden Beklentisine İlişkin Bakış Açıları

Seçenekler	**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Kısmen Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**TOPLAM**	
Sorular	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Beden eğitimi öğretmeni okul içinde ve dışında öğrencilere yönelik önemli sorumluluklara sahip olmalıdır	**19**	**31,7**	**14**	**23,3**	**4**	**6,7**	**17**	**28,3**	**6**	**10,0**	**60**	**100**
Beden eğitimi öğretmeninden beklentim öncelikli olarak nitelikli bir beden eğitimi dersi gerçekleştirmesidir	**41**	**68,3**	**19**	**31,7**	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**60**	**100**
Beden eğitimi öğretmeni aynı zamanda iyi bir antrenör olmalıdır	**10**	**16,7**	**17**	**28,3**	**4**	**6,7**	**18**	**30,0**	**11**	**18,3**	**60**	**100**
Beden eğitimi öğretmeninin beden eğitimi derslerinden çok okul takımlarındaki başarısı daha önemlidir	**12**	**20,0**	**6**	**10,0**	**3**	**5,0**	**21**	**35,0**	**18**	**30,0**	**60**	**100**

Tablo 7'de okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmeninden beklentisine ilişkin bakış açılarına baktığımızda %100 oranında öncelikli olarak nitelikli bir beden eğitimi dersi gerçekleştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Beden eğitimi öğretmeninin okul içinde ve dışında öğrencilere yönelik önemli sorumluluklara sahip olması, aynı zamanda iyi bir antrenör olması, beden eğitimi derslerinden çok okul takımlarındaki başarısının önemli olması konularındaki düşünceleri ise %40'lardadır.

Tablo 8 Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Dersi Verimliliği Üzerinde Rol Oynayan Görevlerine İlişkin Bakış Açıları

Seçenekler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM	
Sorular	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Beden eğitimi derslerinin amacına ulaşılabilmesi için elimden gelen her türlü çabayı gösteririm	34	56,7	22	36,7	4	6,7	-	-	-	-	60	100
Beden eğitimi öğretmeninin başarısında, okul müdürünün tutum ve davranışlarının önemi büyüktür	28	46,7	27	45,0	3	5,0	1	1,7	1	1,7	60	100
Beden eğitimi öğretmeninin okul dışındaki her türlü görevini destekliyorum	5	8,3	12	20,0	3	5,0	19	31,7	21	35,0	60	100
Okul müdürü, beden eğitimi öğretmeninin etkinliklerini en iyi şekilde değerlendirerek onu, çalışma alanlarındaki motivasyonunu yükseltmelidir	44	73,3	15	25,0	1	1,7	-	-	-	-	60	100
Okul müdürü olarak işlerimin yoğunluğundan dolayı beden eğitimi etkinlikleriyle yakından ilgilenemiyorum	13	21,7	31	51,7	-	-	7	11,7	9	15,0	60	100
Okulda spor ve sosyal etkinliklerinin yapılması için beden eğitimi öğretmenin ile diğer öğretmenlerden daha yakın bir iletişim içinde olması gerekir	31	51,7	26	43,3	-	-	1	1,7	2	3,3	60	100
Okul müdürünün öncelikli görevi sadece yönetmek değil, aynı zamanda yönetim fonksiyonlarını etkili şekilde kullanabilmesi için öğretmenleriyle iletişim kurmak olmalıdır	46	76,7	14	23,3	-	-	-	-	-	-	60	100
Öğretmenlerimin isteklerini yönetmeliklere uymasa bile elimden geldiği kadar karşılamaya çalışırım	14	23,3	18	30,0	5	8,3	11	18,3	12	20,0	60	100

Tablo 8'de okul yöneticilerinin beden eğitimi dersi verimliliği üzerinde rol oynayan görevlerine ilişkin bakış açılarını incelediğimizde yaklaşık % 100 oranında beden eğitimi derslerinin amacına ulaşılabilmesi için her türlü çabayı gösterdiklerini, beden eğitimi öğretmeninin etkinliklerini en iyi şekilde değerlendirerek onun, çalışma alanlarındaki motivasyonunu yükselttiklerini, beden eğitimi öğretmeninin başarısında, kendi tutum ve davranışlarının öneminin büyüklüğünü, okulda spor ve sosyal etkinliklerinin yapılması için beden eğitimi öğretmenin ,diğer öğretmenlerden daha yakın bir iletişim içinde olması gerektiğini savunmuşlardır. Yine %100 oranında okul müdürünün öncelikli görevi sadece yönetmek değil, aynı zamanda yönetim fonksiyonlarını etkili şekilde kullanabilmesi için öğretmenleriyle iletişim kurmak olmalıdır.

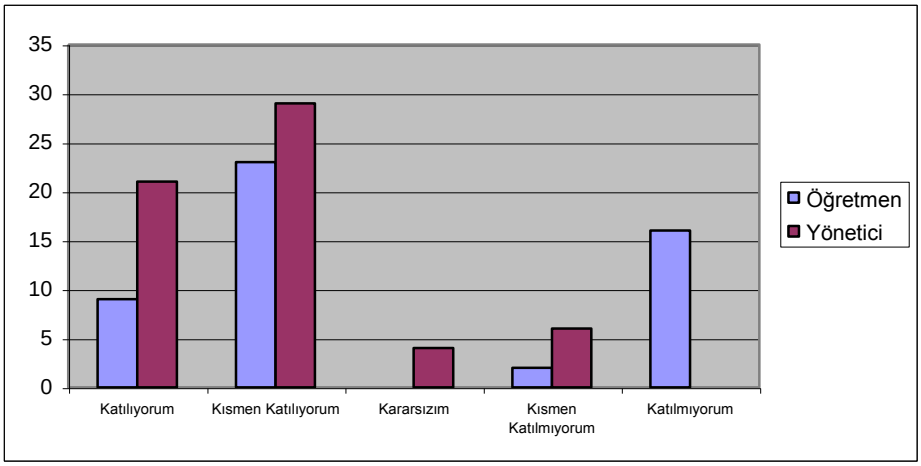
Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerine Yöneltilen Bazı Sorular Arasında Korelasyon Analizi.

İstatistiksel incelemelerde korelasyon analizi değişkenlerin karşılıklı ilişkilerinin değerlendirilmesinde kullanılır.Bu çalışmada okul yöneticilerine ve beden eğitimi öğretmenlerine yöneltilen bazı sorular ortak özellik taşımaktadır. Yöneticilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konulardaki görüşlerinin birbirine uyumu veya karşıtlığını tespit etmek ve ne oranda hemfikir olduklarını belirlemek amacıyla yedi soruya korelasyon analizi uygulanmıştır. Bunun için bu yedi soruya verilen cevaplar arasındaki korelasyon katsayısı belirlenmiştir. Bu katsayının pozitif olması sorulara verilen cevaplar arasındaki fikirlerde uyum olduğunu ve katsayının değerinin 1'e yaklaşması uyumun daha yüksek olduğunu göstermektedir. Negatif değerdeki korelasyon katsayısı aynı soru ile ilgili olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerin aynı fikirde olmadığını, katsayının değerinin -1'e yaklaşması da fikir karşıtlığının şiddetinin arttığını gösterir.

Tablo 9 Araç Gereç Eksikliği Konusunda Fikir Karşılaştırması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Beden eğitimi dersi için gerekli araç-gereç olmasa bile beden eğitimi dersi nitelikli bir şekilde yapılabilir	9	23	0	2	16
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi dersi için gerekli araç ve gereç yeterli olmasa bile beden eğitimi dersi nitelikli bir şekilde yapılabilmelidir	21	29	4	6	0

Grafik 1 Araç Gereç Eksikliği Konusunda Fikir Karşılaştırması

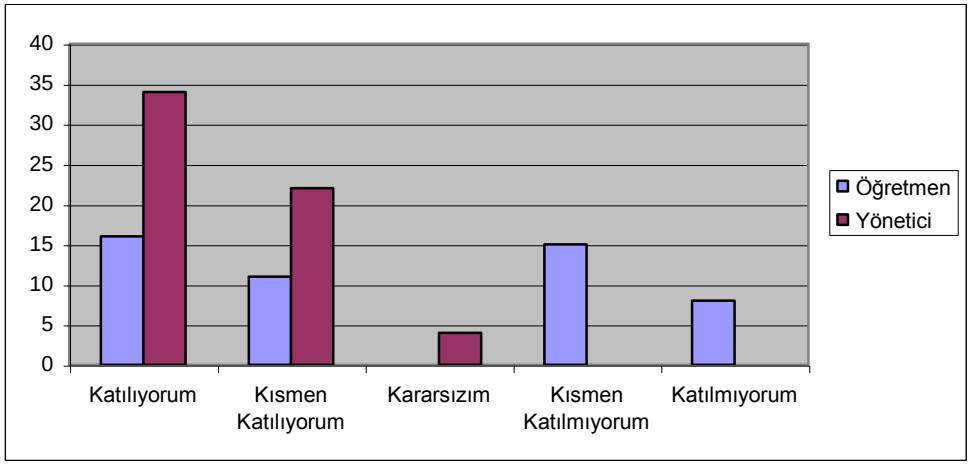


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, yeterli araç gereç olmasa bile beden eğitimi dersinin nitelikli bir şekilde yapılabileceğine dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.56'dır. Yani bu konuda %56 oranında bir görüş birliği vardır ancak Grafik 1'de de görüldüğü gibi bu görüşü beden eğitimi öğretmenleri okul yöneticileri kadar desteklememektedir.

Tablo10 Beden Eğitimi Dersi İçin Okul Yöneticilerinin İmkan Sağlaması Konusunda Fikir Karşılaştırması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Her koşulda nitelikli bir beden eğitimi dersi yapabilmem için okul yöneticileri bana her türlü imkanı sunar	16	11	0	15	8
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi derslerinin amacına ulaşılabilmesi için elimden gelen her türlü çabayı gösteririm	34	22	4	0	0

Grafik 2 Beden Eğitimi Dersi İçin Okul Yöneticilerinin İmkan Sağlaması Konusunda Fikir Karşılaştırması

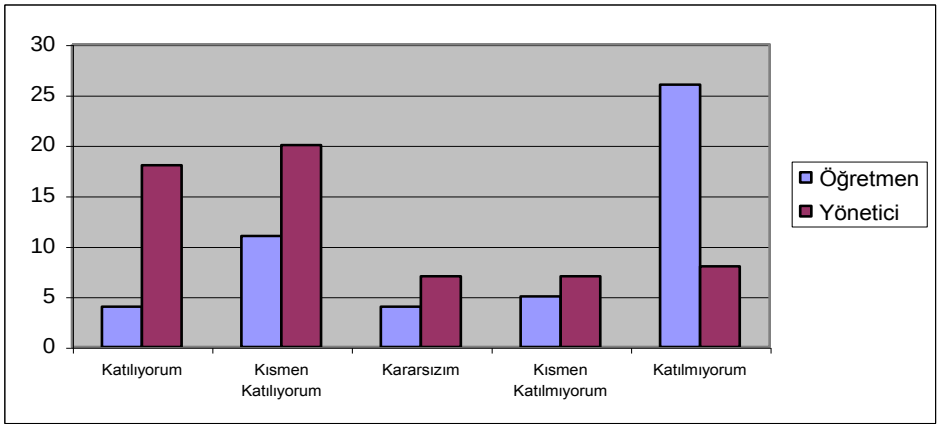


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, beden eğitimi dersi için okul yöneticilerinin imkan sağlaması konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.47'dir. Yani bu konuda %47 oranında bir görüş birliği vardır ancak Grafik 2'den de görüldüğü gibi bu görüşü beden eğitimi öğretmenleri okul yöneticileri kadar desteklememektedir.

Tablo 11 Beden Eğitimi Öğretmeninin Disiplin Sağlayıcı Otoriter Nitelik Taşıması Konusunda Fikir Karşılaştırması

Anketi Cevapla-yan	**Soru**	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Beden eğitimi öğretmeni okulda disiplin sağlayıcı otoriter bir öğretmen niteliği taşımalıdır	**4**	**11**	**4**	**5**	**26**
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi öğretmeni, okulda disiplini sağlayan otoriter bir öğretmen niteliği taşımalıdır	**18**	**20**	**7**	**7**	**8**

Grafik 3 Beden Eğitimi Öğretmeninin Disiplin Sağlayıcı Otoriter Nitelik Taşıması Konusunda Fikir Karşılaştırması

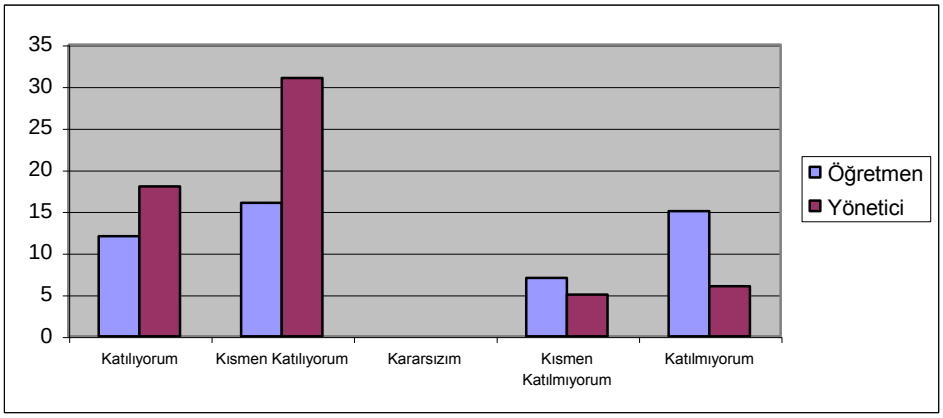


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmeninin disiplin sağlayıcı otoriter nitelik taşıması konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı -0.15'dir. Yani bu konuda %15 oranında bir görüş ayrılığı vardır ve beden eğitimi öğretmenleri Grafik 3'den de anlaşılacağı gibi, bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerine katılmamakta ve öğretmenin disiplin sağlayıcı otoriter insan görüntüsünden uzak olması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 12 Beden Eğitimi Öğretmeninin Ders Dışı Görev ve Sorumluluklarının Ağır Gelmesi Konusunda Fikir Karşılaştırması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Beden eğitimi öğretmenlerinin okul spor kolu sorumlulukları, okul takım çalışmaları, bayram komite görevleri gibi ders dışı görev ve sorumluluklarım ağır gelmektedir	12	16	0	7	15
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi öğretmeninin okul dışı görevleri, okul içindeki verimini düşürmektedir	18	31	0	5	6

Grafik 4 Beden Eğitimi Öğretmeninin Ders Dışı Görev ve Sorumluluklarının Ağır Gelmesi Konusunda Fikir Karşılaştırması

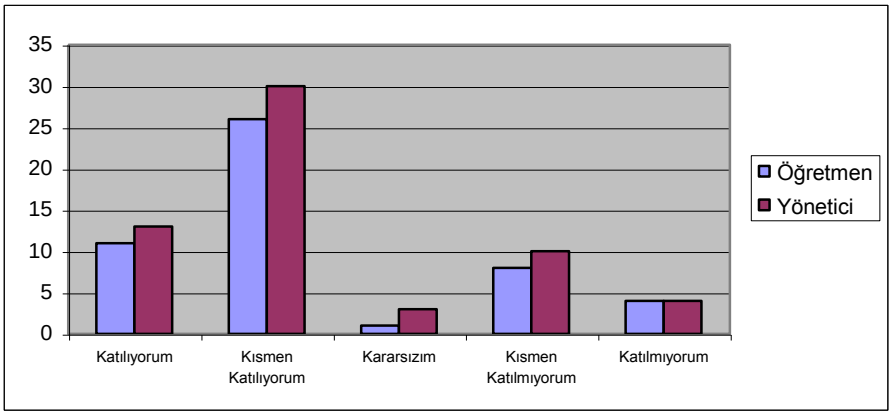


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmeninin ders dışı görev ve sorumluluklarının ağır gelmesi konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.72'dir. Yani bu konuda %72 oranında bir görüş birliği vardır ve Grafik 4'den de görüldüğü gibi okul yöneticileri bu konuya öğretmenlerden bile daha fazla katılmaktadır.

Tablo 13 Beden Eğitimi Ders Alanlarının Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerin Karşılaştırılması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Beden eğitimi ders alanlarının düzenlenmesinde ve temizliğinden beden eğitimi öğretmeni sorumludur	11	26	1	8	4
Okul Yöneticisi	Öğrencilerimin, beden eğitimi ve spor etkinlikleri yapabilmesi için okul bahçesindeki spor alanlarının düzenlenmesinden beden eğitimi öğretmeni sorumludur	13	30	3	10	4

Grafik 5 Beden Eğitimi Ders Alanlarının Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerin Karşılaştırılması

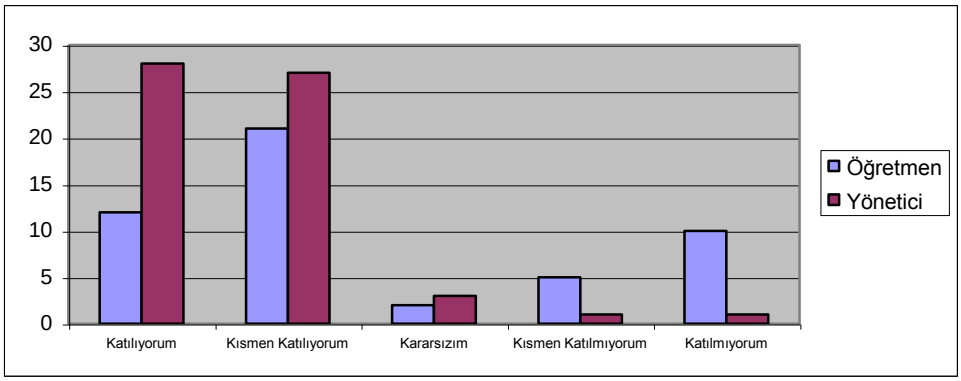


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, beden eğitimi ders alanlarının düzenlenmesinden ve temizliğinden beden eğitimi öğretmeninin sorumlu olması konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.99'dur. Yani bu konuda %99 oranında bir görüş birliği vardır ve Grafik 5'de de görüldüğü hem okul yöneticileri hem de beden eğitimi öğretmenleri bu konuda tamamen aynı fikirdedirler.

Tablo 14 Okul Müdürünün Tutum ve Davranışlarının Beden Eğitimi Dersi Üzerindeki Etkisi Konusunda Görüşlerin Karşılaştırılması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenleri arasında ayrım yapması motivasyonumu düşürmektedir	**12**	**21**	**2**	**5**	**10**
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi öğretmeninin başarısında, okul müdürünün tutum ve davranışlarının önemi büyüktür	**28**	**27**	**3**	**1**	**1**

Grafik 6 Okul Müdürünün Tutum ve Davranışlarının Beden Eğitimi Dersi Üzerindeki Etkisi Konusunda Görüşlerin Karşılaştırılması

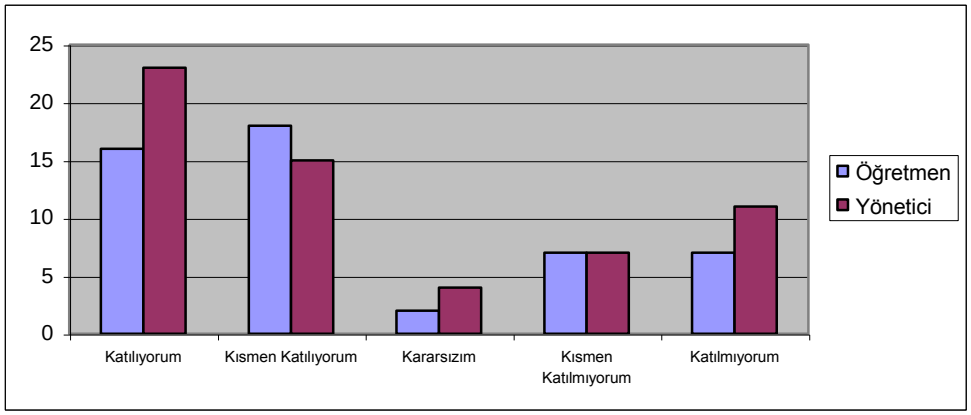


Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmeninin başarısında, okul müdürünün tutum ve davranışlarının öneminin büyük olduğu konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.78'dir. Yani bu konuda %78 oranında bir görüş birliği vardır ve Grafik 6 okul yöneticilerinin bu fikri beden eğitimi öğretmenlerinden biraz daha fazla desteklediğini göstermektedir.

Tablo 15 Okul Dışı Faaliyetlerin Okul Derslerini Etkilemesi Konusunda Görüşlerin Karşılaştırılması

Anketi Cevaplayan	Soru	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
Beden Eğitimi Öğretmeni	Okul yöneticileri, bayram komite görevleri, okullar arası müsabakalar ve bunun gibi okul dışı faaliyetlerde bulunduğum süre içerisinde derslerin boş geçmesinden dolayı rahatsızlık duymaktadırlar	**16**	**18**	**2**	**7**	**7**
Okul Yöneticisi	Beden eğitimi öğretmeninin okul dışı yaptığı etkinlikleri, okuldaki görevini ihmal etmesi açısından desteklemiyorum	**23**	**15**	**4**	**7**	**11**

Grafik 7 Okul Dışı Faaliyetlerin Okul Derslerini Etkilemesi Konusunda Görüşlerin Karşılaştırılması



Beden eğitimi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, okul dışı faaliyetlerin okul derslerini etkilemesi konusuna dair görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı 0.86'dir. Yani bu konuda %86 oranında bir görüş birliği vardır ve Grafik 7'de görülmektedir ki hem beden eğitimi öğretmenleri hem de okul yöneticileri okul dışı faaliyetlerin beden eğitimi derslerini etkilediği konusunda hemen hemen aynı fikirdedirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden, zihin, ahlak, duygu ve sosyal bakımdan sağlıklı bir nesil yetiştirmek, Milli Eğitimimizin temel amacıdır. Beden eğitimi dersi her seviyedeki okullarda bu amacın gerçekleşmesine doğrudan hizmet eden bir derstir. Bu yüzden ilköğretim okullarında ayrı bir yeri ve önemi vardır. İlköğretim, çocukların planlı, programlı olarak davranışlarının iyileştirildiği, geliştirildiği ilk ve en önemli eğitim basamağıdır. Çocuk davranışlarının temelini oluşturan hareket, diğer alanlardaki davranışların kazandırılmasında etkin bir rol oynar. Hareket mekanizmasını sağlayan vücut organlarının iyi kullanılması, sağlıklı geliştirilmesi ve her çocuğun mevcut kapasitesi içinde değerlendirilerek belli standartlara ulaştırılması ancak planlı programlı bir eğitimle sağlanır. Bu da okulun görevidir. Beden eğitimi dersi okullara bu amaca hizmet etmek için konmuş ve eğitim programlarında eğitimin önemli bir parçası olarak yer almıştır.

Öğretmenler ve okul yöneticilerine uygulanan anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

İlköğretimde beden eğitimi dersinin amaçları tam olarak gerçekleştirilmemektedir. Okulların beden eğitimi dersi için uygun yer, araç-gereç olanakları bakımından yetersiz olmaları, amaçların gerçekleşmemesinde başta gelen sebepler olarak görülmektedir.

Toplanan veriler, programa rağmen beden eğitimi dersinin tartışılmaya değer boyutlarda bir yana itildiği gerçeğini ortaya koymuştur. Dersin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmemesinin temel nedenlerinden birisi, belki de en önemlisi öğretmen, okul yöneticileri ve üst düzey sorumluların dersi bilinçli olarak önemsememelerinde görülmektedir. Yer, ders araç noksanlığı beden eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleşmemesinde önemli faktörler olmakla beraber, dersin öğretmen, yönetici ve veliler tarafından önemsenmemesi bütün bu faktörlerden daha etkileyici görülmektedir.

Alınan verilere göre ders saatlerinin çok az olması amaçların gerçekleştirilmesini etkileyen en önemli etkenlerden birisidir. Araştırmamızda, beden eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olacak önerilerin katkı sağlayacağı inancındayız.

İlköğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin amaçlara uygun olarak işlenmesi için bakanlık, il milli eğitim müdürlüklerini resmi olarak uyarmalı, beden eğitimi dersinin yapılıp yapılmadığı bakanlık müfettişleri tarafından denetim ve gözetimi yapılmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenleri bakanlık tarafından düzenlenecek beden eğitimi seminerlerinden geçirilerek özellikle dersin önemi üzerine bilinçlendirilmelidirler. Ayrıca Hizmet-içi Dairesi Başkanlığı yıllık programlarında bu konuya önemle yer vermelidir.

İlköğretim kurumlarında tesis, araç-gereç sorunu dersin işlenmesinin başta gelen sebepleri arasındadır. Bu bakımdan, salonu olmayan okullara salon temini için gerekli çareler düşünülmelidir. Bir taraftan Bakanlık bütçesinden bu amaç için gerekli yatırımlar yapılırken, diğer yandan okul aile birlikleri, çevredeki diğer kurumlar, dernekler ve şahıslar teşvik edilerek, bir kampanya halinde okullara kapalı salon yapımında, araç-gereç temininde, okul bahçelerinin beden eğitimi faaliyetleri için uygun hale getirilmesinde devlete yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

Ders saatlerinin az olması amaçlara ulaşmadaki engellerden birisidir. Çocuk için son derece önemli olan bu dersin saatleri de önemi kadar büyük olmalıdır. Bu sebeple bakanlık bu konuya el atmalı ve beden eğitimi ders saatlerini arttırmalıdır. Beden Eğitimi öğretmenlerinin okul dışı görevleri mümkün oldukça azaltılmalı, eğitim-öğretime mani olmamalıdır.

Yöneticiler için de beden eğitimi seminerleri düzenlenmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliği yapılarak beden eğitimi dersinin önemi hakkında bilgi verilmesi, amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin öncelikli görevi sadece yönetmek değil, aynı zamanda yönetim fonksiyonlarını etkili şekilde kullanabilmesi için öğretmenleriyle iletişim kurmak olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeninin başarısında okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenine olan tutum ve davranışları derslerin daha sağlıklı bir şekilde yapılmasına imkân sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

1. Bilgin, S.; Temel Beden Eğitimi ve Spor Alıştırmaları, Saray Tıp Kitabevi, Medikal Yayıncılık, 1. Baskı, 1996

2. Cordan, B., Eğitim Yönetimi ve Kalite, p 11-12, 4. Ulusal Kongresi, "Toplam Kalite ve Eğitimde Kalite", Tebliğler ve Özgeçmişler 1, TÜSİAD - KALDER, İstanbul, 1995

3. Eker, A.; İlköğretim Kurumları Spor Yarışmaları Programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1998

4. Mathews, D. K., Measurement in Physical Education, Fourth Edition, W. B. Saunders Company, Toronto, 1973

5. Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu, p. 8., Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14.6.1973, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1980

6. Robertson, E., Physical Education, A Practical Guide, p.1 Murray, J. (Eds), Albermarle Street, London, WIX, 4BD, 1994

7 - 8 YAŞ ERKEK ÇOCUKLARINDA FİZİKSEL UYGUNLUK PARAMETRELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fehime HASLOFÇA* Ercan HASLOFÇA* Emine KUTLAY*
*Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ÖZET

Amaç: Sağlıklı bir toplumun temeli, gelişim dönemindeki çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin dengeli olarak gelişimine dayanmaktadır. Bu çalışmada 7-8 yaş kız çocuklarında fiziksel uygunluk parametreleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Gereç ve Yöntem: Çalışmaya 7 yaş (n=29) ve 8 yaş (n=51) toplam 80 erkek çocuk katıldı. Çocukların fiziksel uygunluk değerleri, Eurofit Test Bataryasından geliştirilen Sportslinx Test Bataryası testleri ile ölçüldü. Ek olarak BMI (beden kütle indeksi) değerlerine bakıldı. İstatistiksel analizde Pearson Correlation testi kullanıldı.

Bulgular: Boy ile vücut ağırlığı, el kavrama kuvveti, BMI ($p<0.01$), durarak uzun atlama ve VYO($p<0.05$), Vücut ağırlığı ile BMI, el kavrama kuvveti ve VYO ($p<0.01$), BMI ile 10x5m sprint ($p<0.05$) ve el kavrama kuvveti ($p<0.01$), Denge ile üst üye hızı ($p<0.01$), Üst üye hızı ile 10x5m sprint ($p<0.01$), Durarak uzun atlama ile hızlı sıçrama, mekik ve el kavrama kuvveti ($p<0.01$), El kavrama kuvveti ile VYO ($p<0.05$), Hızlı sıçrama ile mekik ($p<0.01$) ve 10x5m sprint değerleri ile VYO değerleri arasındaki pozitif korelasyon istatistiksel alarak anlamlı bulundu ($p<0.05$).

Denge ile hızlı sıçrama ve mekik ($p<0.05$), Üst üye hızı ile mekik, durarak uzun atlama ($p<0.05$) ve hızlı sıçrama ($p<0.01$), Durarak uzun atlama ile 10x5m sprint ve VYO ($p<0.01$), El kavrama kuvveti ile10x5m sprint ($p<0.05$), Hızlı sıçrama ile 10x5m sprint ($p<0.01$) ve VYO ($p<0.05$), 10x5m sprint değerleri ile mekik ($p<0.01$) ve Mekik değerleri ile VYO değerleri arasındaki negatif korelasyon da istatistiksel alarak anlamlı bulundu ($p<0.01$).

Sonuç: 7-8 yaş grubu erkek çocuklarda, vücut ağırlığı, vücut yağ oranı ve BMI değerleri yükseldikçe, denge yeteneği ve kalça bükme kuvveti azaldıkça; sıçrama becerisi, sürat, çabuk kuvvet ve güç parametreleri olumsuz etkilenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fiziksel Uygunluk, Test Bataryası, Motor Yetenek

GİRİŞ

Çocuklar aynı yaşta olsalar bile beden tipleri, fiziksel uygunluk düzeyleri, motivasyonları, yetenekleri, öğrenme hızları, geçmiş deneyimleri ve içinde yetiştikleri aile ortamı açısından birbirlerinden farklıdır. Çocuğun motor gelişimi sinir kas sistemi açısından incelendiğinde, motor davranışların koordineli, ancak karmaşık bir şekilde ilerlediği ve olgunlaşma ile ilgili olduğu görülmektedir (7).

Çocuklarda her yeteneğin ortaya çıkma zamanı farklıdır. Uygun ortamlar ve uygun etkileşimlerde bulunamazlarsa normal gelişimi engellenebilir. Yaş ile açıklanamayan davranış farklılıkları deneyim, eğitim, sosyalleşme gibi kavramlarla açıklanabilmektedir (Wolf ve ark. 1983) (7).

Psikomotor gelişimle ilgili fiziksel uygunluk, hem sağlığa hem de motor becerilere bağlı öğeleri içerir. Bunlar; kalp-dolaşım sistemi dayanıklılığı, kuvvet, kas dayanıklılığı, esneklik, vücut kompozisyonu, çeviklik, denge, beceri, koordinasyon, güç ve sürat olarak açılanabilir (2).

Günümüzde bu öğelerin ölçülmesinde çeşitli indirekt test protokolleri kullanılmaktadır. Vücut kompozisyonun saptanmasında vücut yağ oranı kullanılabilir (12). Diğer öğelerin ölçümünde Eurofit Test Bataryası (1) ya da Eurofit'ten geliştirilen Sportslinx test bataryası kullanılabilir (11).

Bu çalışmanın amacı, 7-8 yaş grubu erkek çocuklarında fiziksel uygunluk parametreleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma, Ege Üniversitesi bünyesinde açılan Yaz Spor Okulu 1999-2000-2001-2002-2003 sezonu programına katılan 7 yaş (n=29) ve 9 yaş (n=51) grubundaki toplam 80 erkek çocuk üzerinde yapıldı.

Çocukların yaşları yıl olarak belirlenirken boy uzunlukları (cm) ve vücut ağırlıkları (kg) ayakkabısız ve şortla NAN 150 marka basküle ölçüldü.

Deri kıvrım kalınlığı ölçümleri, Holtain marka deri kaliperi (0.2mm) kullanılarak dört beden bölgesi (subskapula, suprailiak, biseps ve triseps) ve vücudun sağ tarafından alınarak yapıldı. % Yağ , Durnin Womersly yöntemi kullanılarak hesaplandı.

% Yağ = 4.95 / D - 4.5) x 100

Erkek Çocuklar için: D = 1.1553- 0.0643 x log X

Log X (Biseps+triseps+subskapula+suprailiak) cilt kalınlığı (3)

BMI ölçümleri beden ağırlığı (kg) / boy (m^2) formülü kullanılarak elde edildi.

Fiziksel uygunluk parametreleri, Sportslinx Test Bataryasında yer alan testlerle (10x5m sprint mekik, durarak uzun atlama, taping-üst üye hızı, hızlı sıçrama-speed bounce, flamingo-denge, handgrip-el kavrama kuvveti, mekik, esneklik) ölçüldü (11). Ölçümler Ege Üniversitesi Spor Salonu içerisinde istasyonlar şeklinde, tamamı aynı gün içerisinde, sabah saatlerinde gerçekleştirildi.

Taping testi, yüksekliği 80 cm olan yazı masası üzerine işaretlenerek uygulandı. Baskın olmayan el ortada sabit tutularak, baskın olan elin diskler üzerindeki 25 devir süresi 1/10 saniye duyarlılıkla ölçüldü.

Flamingo testi, flamingo denge tahtası üzerinde ayakkabı ile uygulandı. Denge tahtası üzerinde bir dakika kalabilmek için deneme sayısı belirlendi.

10x5m Sprint mekik testi, rulo cimnastik minderi üzerinde uygulandı. İşaretli iki çizgi arasında gidiş-geliş 10 mekik koşusunun toplam süresi 1/10 saniye duyarlılıkla ölçüldü.

Hızlı Sıçrama testi, parke zemin üzerinde iki metre ara ile duran konilerin arasına gerilen, 20 cm yüksekliğindeki lastik bant üzerinden uygulandı. 20 saniye süresince lastik bant üzerinden sağa ve sola yapılan her sıçrama sayıca belirlendi.

Durarak uzun atlama testi, şerit metre ile işaretli parke zemin üzerinde uygulandı . Sonuç santimetre olarak belirlendi. İki denemenin iyisi alındı.

Esneklik testi, oturarak çıplak ayakla, dizler gergin şekilde öne uzanıp cetveli iterek uygulandı. Sonuç santimetre cinsinden belirlendi.

El kavrama kuvveti, T.K.K. 5101 Grip-D marka el dinamometresi ile kilogram kuvvet olarak ölçüldü. Denekler ayakta iken baskın kolu gergin olarak aşağı uzatarak uygulandı.

Mekik testi ise cimnastik minderi üzerinde dizler bükülü olarak, eş yardımı ile uygulandı. 30 saniye içinde tam yapılan mekik sayısı belirlendi.

İstatistiksel analizlerde Pearson Correlation testi kullanıldı. Veriler Ege Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümünde değerlendirildi.

BULGULAR:

Araştırmaya katılan deneklerin fiziksel uygunluk parametrelerine ilişkin değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: 7 - 8 Yaş Erkek Çocukların (n=80) Fiziksel Uygunluk Değerleri

Parametre	Mean	Std. Deviation	Confidence
Boy (cm)	126,64	6,07	95 %
Vücut Ağırlığı (kg)	28,41	5,92	95 %
BMI (kg / m^2)	17,60	2,67	95 %
Flamingo (n)	16,65	11,30	95 %
Tapping (s)	21,20	5,88	95 %
Durarak Uzun (cm)	113,51	18,20	95 %
Hand Grip (kgf)	11,13	2,68	95 %
Hızlı Sıçrama (n/20 s)	19,66	5,14	95 %
Esneklik (cm)	7,18	4,24	95 %
10 x 5 m Sprint (s)	24,47	2,73	95 %
Mekik (n/30 s)	14,81	5,50	95 %
VYO (%)	12,13	4,04	95 %

Tablo 2 incelendiğinde:

Boy ile vücut ağırlığı, el kavrama kuvveti, BMI ($p<0.01$), durarak uzun atlama ve VYO değerleri arasındaki pozitif korelasyon istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p<0.05$).

Vücut ağırlığı ile BMI, el kavrama kuvveti ve VYO değerleri arasındaki pozitif korelasyon da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.01$).

BMI ile 10x5m sprint ($p<0.05$) ve el kavrama kuvveti değerleri arasındaki pozitif korelasyon istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p<0.01$).

Denge ile üst üye hızı değerleri arasındaki pozitif korelasyon ($p<0.01$) ve Denge ile hızlı sıçrama ve mekik değerleri arasındaki negatif korelasyon da istatistiksel alarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Üst üye hızı ile 10x5m sprint değerleri arasındaki pozitif korelasyon ($p<0.01$) ve Üst üye hızı ile mekik, durarak uzun atlama ($p<0.05$) ve hızlı sıçrama değerleri arasındaki negatif korelasyon istatistiksel alarak anlamlı bulundu ($p<0.01$)

Durarak uzun atlama ile hızlı sıçrama, mekik ve el kavrama kuvveti değerleri arasındaki pozitif korelasyon ($p<0.01$) ve Durarak uzun atlama ile 10x5m sprint ve VYO değerleri arasındaki negatif korelasyon da istatistiksel alarak anlamlıdır ($p<0.01$).

El kavrama kuvveti ile VYO değerleri arasındaki pozitif korelasyon ($p<0.05$) ve El kavrama kuvveti ile10x5m sprint değerleri arasındaki negatif korelasyon istatistiksel alarak anlamlı bulundu ($p<0.05$).

Hızlı sıçrama ile mekik değerleri arasındaki pozitif korelasyon ($p<0.01$) ve Hızlı sıçrama ile 10x5m sprint ($p<0.01$) ve VYO değerleri arasındaki negatif korelasyon da istatistiksel alarak anlamlıdır ($p<0.05$).

10x5m sprint değerleri ile VYO değerleri arasındaki pozitif korelasyon ve 10x5m sprint değerleri ile mekik ($p<0.01$) değerleri arasındaki negatif korelasyon istatistiksel alarak anlamlı bulundu ($p<0.05$).

Mekik değerleri ile VYO değerleri arasındaki negatif korelasyon da istatistiksel alarak anlamlıdır ($p<0.01$).

Tablo 2: 7-8 Yaş Erkek Çocukların (n=80) Fiziksel Uygunluk Parametreleri Arasındaki İlişki

Parametre	Boy	Vücut Ağ.	BMI	Flamingo	Tapping	Dur. Uzun	Hand Grip	Hızlı Sıçrama	Esneklik	10x5m	Mekik
Vücut Ağ (kg)	,696**										
BMI (kg / m^2)	,302**	,891**									
Flamingo (n)	,046	,022	-,012								
Tapping (s)	-,078	-,089	-,072	,506**							
Dur. Uzun (cm)	,235*	-,031	-,186	-,178	-,221*						
Hand Grip (kgf)	,572**	,497**	,298**	,096	,067	,375**					
Hızlı Sıçrama (n / 20s)	,151	-,045	-,148	-,278*	-,407**	,436**	,117				
Esneklik (cm)	,007	,046	,048	-,059	-,087	,172	,005	-,029			
10x5m Sprint (s)	-,103	,117	,234*	,191	,310**	-,467**	-,225*	-,562**	-,033		
Mekik (n / 30s)	-,069	-,148	-,144	-,246*	-,240*	,529**	,193	,350**	,006	-,385**	
VYO (%)	,284*	,752**	,821**	,054	,051	-,353**	,283*	-,269*	-,087	,245*	-,268*

* $p<0.05$ **$p<0.01$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Malina (1984)'ya göre antropometrik özelliklerden boy, el, ayak, kulaç ve bacak uzunluğu gibi değerler, çevre koşullarından çok genetik faktörlere bağlıdır. Vücut çevre ölçüleri, ağırlık ve vücut yağ oranı ise beslenme ve antrenman gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir (6). Bu araştırma bulgularına göre, boy uzunluğu artıkça vücut ağırlığı, BMI değeri artmakta, vücut yağ yüzdesi biraz yükselmektedir. Boyun uzaması, el kavrama kuvveti ve sıçrama gücünü olumlu etkilenmektedir.

Beden ölçüleri ve yapısının motor yeterlilikle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar yapılmıştır (Cratty 1979). Çocukluk döneminde çeşitli motor beceri performansı ile boy-ağırlık ilişkisi genellikle düşüktür. Beden ağırlığı, atlama ve koşu performansı ile olumsuz yönde ilişkili olmaya eğilim gösterir. Fırlatma performansı ile olumlu ilişkidedir (Wilmore ve Costill 1988). Beden ölçüsü beden yapısı ve kompozisyonu kuvvet ve performansı etkileyen önemli faktörlerdir. Çocuklarda kas kuvvetinin artışı yaşa, cinsiyete olgunlaşma düzeyine, önceki fiziksel etkinlik düzeyi ve beden ölçülerine bağlıdır (7).

Erkek çocuklar için belirlenen standartlara göre BMI değerleri (Cole ve ark. 2000):

Normal : BMI<20.9 kg/m^2
Hafif Şişman : BMI 20.9 kg/m^2 - 25.6 kg/m^2
Şişman : BMI > 25.6 kg/m^2

Lohman (1992)'nın çocuk ve gençler için belirttiği obez sınırları erkeklerde >24,3 olarak belirlenmiştir (5). Çalışma grubunun BMI ortalama değerleri (17,60 ± 2.67), Lohman'ın çocuk ve gençler için belirttiği obez sınırının oldukça altında bulundu.

Bu çalışmada, vücut ağırlığı arttıkça BMI değeri ve vücut yağ yüzdesinin arttığı görülmüştür. Bundan el kavrama kuvveti olumlu, denge, patlayıcı kuvvet (güç) ve sürat özelliği olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca vücut ağırlığı arttıkça, kalça bükücü kaslarının kuvvet devamlılığı olumsuz etkilenmektedir. Buna karşılık, vücut yağ oranının düşük olması, patlayıcı gücü, sıçrama becerisini ve sürati olumlu etkilemektedir.

Günümüz çocuklarının eskiye oranla daha hareketsiz ve daha kilolu oldukları, deri altı yağ dokularının daha fazla olduğu gözlenmektedir. Toplu konut yaşamı, oyun alanlarının yetersizliği, ulaşım kolaylığı, evde oynamaya yönlendirilmeler, televizyon ve bilgisayar oyunlarının tercih edilmesi, beslenme tutum ve davranışlarındaki kolaycılık hareketsizliği ve yağlanmayı arttırmaktadır (Kalish 1996) (7). Deri altı yağ tabakası kalınlığı, şişmanlık ve zayıflık değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçüdür. Yağ düzeyi arttığında performansta azalma eğilimi vardır (7). Beş yaşlarında erkek çocuklarının vücut yağ oranı %14.6 civarında bulunmuştur. Vücut yağ oranı 6-8 yaşlarına kadar bir azalma ve ergenlik öncesi dönemde yeniden artma gösterir.Ergenlik döneminde ise erkek çocuklarda ekstremite yağ dokusunda bir azalma gözlenir (Guo ve Chumlea 1996, Neyzi ve Ertuğrul 1989).

Denge sinir sisteminin işlerliğini ortaya koyan bir yetenektir. Denge yeteneği kas sistemi, göz kontrolü ve iç kulak arasındaki bütünleşme hakkında bilgi verir (Deoreo 1976, Clifton 1978). Denge performansı yaşla gelişir. Çocuklukta kızların denge performansı daha iyidir (7). Bu araştırma bulgularına göre, denge yeteneğinin azlığı, üst üye hızını, sürat özelliğini, sıçrama becerisini, kalça bükücü kaslarının kuvvet devamlılığını ve patlayıcı gücü olumsuz etkilemektedir.

Lokomotor ve lokomotor olmayan hareketler ve denge hareketlerinde güç, esneklik, denge ve çeviklik gibi temel unsurlara gereksinim duyulur. Rarick'e göre; yaşın artmasıyla birlikte temel unsurlara (güç, denge, çeviklik, koordinasyon v.s.) duyulan gereksinim daha da belirginleşir. Bu nedenle çocuklar gittikçe artan motor becerilerinde mükemmelleşirler (8). Sürat yeteneğinde, koşu hızı erkek çocuklarda 5 yaşından 17 yaşına kadar doğrusal olarak gelişir. Koşu hızında cinsiyet farklılığı 5-8 yaş arası çok belirgin değildir. 9 yaş civarı ve ergenlik dönemine doğru daha iyi belirginleşmeye başlar ve ergenlik dönemi boyunca devam eder (7).

10x5m sprint mekik koşusu performansı çevikliğin önemli bir göstergesidir ve yaşla birlikte artar. Bu çalışma bulgularına göre sürat, çabuk kuvvet-patlayıcı kuvvet (güç) ve sıçrama becerisi özelliklerinde paralel artışlar görülmektedir. El kavrama kuvvetinin yüksek olması, sürat ve çeviklik becerisini olumlu etkilemektedir. Sıçrama becerisindeki gelişme, kalça bükücü kaslarının kuvvet devamlılığının artışından ve süratin artmasından olumlu etkilenmektedir. Kalça bükücü kaslarının kuvvetindeki yetersizlik ise, üst üye hızını ve sıçrama becerisini olumsuz etkilemektedir.

Çocukların esneklik yaşları 5 yaştan 8 yaşa kadar sabittir. 12-13 yaşlarında en uç noktaya ulaşarak yaşla birlikte azalır. Kızlar tüm yaşlarda erkeklerden daha esnektirler ve en büyük cinsiyet farklılığı ergenlik atılımı ve cinsel olgunlaşma sırasında görülür. Erkeklerin otur-eriş performansındaki en düşük değerler, bacak uzunluğundaki ergenlik atılımı ile aynı anda meydana gelir (7). Bu araştırmada esneklik değerleriyle diğer fiziksel uygunluk parametreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı korelasyon bulunamadı. Gelişim döneminde anatomik ve fonksiyonel değişimlerin esneklik ölçümlerini etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularının ortalama değerleri, Eurofit testleriyle çalışma yapan diğer araştırmacıların (4, 9, 10) bulgularıyla esneklik parametresi dışında benzerlik göstermektedir.

Çocuklar okula başlamadan önce bir çok motor aktivitede desteklenmesine rağmen hareket potansiyeli ve bedenleri hakkında çok az bilgiye sahiptirler. Hareketten zevk alma, sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun önemini kavrama ve yaşam boyu koruma gibi hedefler belirlenip, bedenlerinin aktivite ve uygunluk gereksinimlerinin farkında olmaları için ortam yaratılmalıdır. Fiziksel uygunluğun ne olduğu, sağlıklı yaşam için neden önemli olduğu, diyet ve aktivite arasındaki ilişkinin ne olduğu, hız kuvvet dayanıklılık gibi çeşitli unsurların nasıl test edildiği, kendi uygunluk düzeylerinin ne olduğu ve uygunluk düzeylerini nasıl koruyup geliştireceklerini bilmeleri sağlıklı yaşam için gereklidir (7).

Araştırma sonuçlarına göre, 7-8 yaş grubu erkek çocuklarda vücut yağ oranının, vücut ağırlığının ve BMI değerinin yüksek olması, buna karşılık denge yeteneğinin az olması; sıçrama becerisi, sürat, çeviklik, çabuk kuvvet ve güç parametrelerini olumsuz etkilemektedir. Çocukların okul öncesinden başlayan uygun hareket eğitimi ortamı içerisinde gelişimleri desteklenmeli; onlara yaşam boyu düzenli spor yapma alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Committee of experts On Sports Research (1988), **Handbook for the Eurofit Test of Physical Fitness**, Rome, p. 9-12"
2. Gökmen, H., Karagül, T., Aşçı, H. (1995), **Psikomotor Gelişim**, G.SG.M. yayını No: 139, Ankara, , s:51
3. Houtkooper, LB (1989): **Validity of bioelectric impedance for body composition assesment in children**, Journal of Applied Physiology, 66:814-821.
4. Lefevre, J., Claessens, A., Beunen, G., Renson, R., Simons, J., Vanreusel, B., (1990), Provısıonal Norms for Flemish Boys And Girls 6 to 12 Years of Age, **VI th European Research Seminar-the Eurofit Test of Physical Fitness**-, İzmir s 138-156
5. Lohman, T.G. (1992), **Advances in body composition assesment**, Human Kinetics.
6. Malina, R.M. (1984), Human **Growth Maturation and Regular Physical Activity Advances in Pediatric Sport Sciences Champaing**, III. Human Kinetics Pub, p. 59-83.
7. Özer, D.S., Özer, M.K. (2000): **Çocuklarda Motor Gelişim**, Kazancı Kitap Ticaret A.Ş., İstanbul.
8. Pınar, S., Erkut, O., Saygın, Ö. (2002): **11-13 Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Çift El Göz Koordinasyonu İle Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Spor ve Tıp Dergisi, Yıl:10 Sayı:3, Mayıs-Haziran, s.47-50.
9. Praagh, E.V., Lofi, A., Brandet, J.P., Cazorla, G., (1986), **Evaluation De La Batterie Eurofit En Milieu Scolarie En France, 5 e Sėminaire europėen de recherche Sur I' ėvaluation de L'aptitude Physique (Rapport)**, Formia (İtalie), 12-17 Mayıs, 127-131
10. Saemundsen, G., (1986) **Rapport Sur L'Experience Islandaise, 5 e Sėminaire Europėen de recherche Sur I' ėvaluation de L'aptitude Physique (Rapport)**, Formia (İtalie) 12-17 Mayıs, 115-121
11. Sportslinx Project Liverpool (1998), Liverpool John Moores Universty, IM Marsh Centre For PE, Sport and Dance, Liverpool, s: 3,5-7,30,34.
12. Zorba, E., M.A Ziyagil, (1995), **Vücut Kompozisyonu ve Ölçüm Metotları**, Gen Matbaacılık, Ankara, s:46-50

7-15 YAŞ GRUBUNDA SPOR YAPAN BAY VE BAYANLARIN SOSYO-EKONOMİK SEVİYELERİNİ ARAŞTIRILMASI

Hamdi PEPE* A.Niyazi İNAL* Burhan ÇUMRALIĞİL*

ÖZET

Bu araştırma ile Türkiye'de spor yapan 7-15 yaş grubu bay ve bayanların sosyo-ekonomik durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesinde 2004-2005 Öğretim yılında başlatılan, "Olimpiyat Aslanları" isimli spor eğitimi ile ilgili projede eğitim alan 74 öğrenci-sporcu katılmıştır.

Araştırmaya katılan deneklere 23 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonrasında frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak test edildi. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonrasında Araştırmada yer alan grupların çoğunluğunu sosyo-ekonomik yönden gelir seviyelerinin orta gelir seviyesinde olduğu, spora yönlendirmede ailenin önemli ölçüde katkısının bulunduğu ve bu yapının kişilerin yaşam şekillerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

*Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

GİRİŞ

Sosyal yapıyı oluşturan ana unsur nüfustur. Nüfus olmadan bir sosyal yapıdan bahsetmek mümkün değildir. Nüfusun incelenmesi bize sosyal yapı hakkında bilgi verir. Bunlar nüfusun mutlak miktarı, cinsiyete göre dağılımı ve artış hızı, şehirli veya köylü olma özelliği, meslekteki mevki bakımından durumu, iktisadi faaliyet kollarına göre dağılımı, yaş guruplarına göre dağılımı, eğitim seviyesi ve ekonomik durumudur. Nüfusun üzerinde yaşadığı, insanlar tarafından işlenmiş ve değerlendirilmiş fiziki ve coğrafi çevre gibi unsurlarda bize bir yerin sosyo-ekonomik yapısı hakkında bilgi vermektedir.[5]

Dünyaya getirilen çocuk ilk sosyalleşme deneyimine ailede başlamakta 'kendi olma'çabasının ilk egzersizini ailenin koruyucu, sıcak çatısı altında gerçekleştirmekte; yaşam mücadelesi için ısınma hareketlerini burada yapmaktadır. Psikologların kişiliğin gelişme sürecinde en fazla önem verdikleri 0-5 yaş dönemi çocuklar, ailenin oldukça kapalı ortamında tamamlamaktadır. Bütün bu nedenlerle anne ve baba tarafından şekillendirilen ailenin çocuk üzerindeki etkisi tartışılmazdır. Ailenin etkisi, toplumdan topluma değişmekle birlikte genel olarak gençlik döneminde büyük ölçüde, erişkinlikte ise kısmen devam etmektedir.

Bu sürece spor açısından bakıldığında, çocuğun psikolojik gelişmesinin önemli bir bölümü aile içinde ve aileden gelen etkilerle şekillenmesi, ilgi, yetenek ve kapasitesi bu ortamda belirmesi; çocuğun spora yönelmesinden bu yönelmenin hangi spor branşına olacağına kadar uzanan bir dizi kararda ailenin önemli roller üstleneceğini tahmin etmek zor değildir[2]

Sosyal çevre, insanların ilişkiler kurarak kısa ya da uzun zaman aralıkları içinde birlikte yaşadıkları alanlardır. Spora başlama ve devam ettirme sosyal çevreden etkilenme ile olur. Elit sporcular (performans sporları, üst düzey sporcuları)sosyal çevreden daha yoğun biçimde etkilenirler.

Aile, spora yönelmede sosyal çevrenin önemli unsurlarından biridir.

Aile dışı yakın çevre ile olan ilişkilerin biçimi ve yapısı bireyin spora yönelmesinin bir boyutunu oluşturmaktadır.

Okul- iş çevresi, bireyin spora yönelmesinde etkili ve temel olanlardandır[7]

Sahip olunan, sosya-ekonomik ve kültürel düzey, farklı cinslerin değişik spora katılımı etkilediği gibi hemcinsler arasında da Spora katılımı etkilemekte, sosyal tabakalaşmalar oluşturmaktadır. Nitekim özgül sınıflar gereksinimlerden, normlardan, davranış modellerinden ve imkanlardan ortaya çıkmaktadır. Spor farklı toplum üyeleri üzerinde farklı bir çekim gücü uyandırmaktadır. Spora toplumumuzda değişik sosyal sınıflardan insanların katıldığını ve genelde de sosyo-ekonomik yönden orta tabakaya sahip olan kişilerin yaptığı belirtilmektedir[3].

Bu çalışmada 07-15 yaşlarında Türkiye'de spor yapan bay ve bayanların sosyo-ekonomik durumlarını ortaya konulması amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 07-15 yaşlarında Konya İl merkezinde ikamet eden bay ve bayan öğrenci-sporcular oluşturmaktadır. Çalışma evreni futbol, basketbol, voleybol ve yüzme gibi farklı spor branşlarından oluşmaktadır.

Araştımanın örneklemini oluşturan denek gurubunu Selçuklu semtinde ikamet eden ve Voleybol eğitimi alan 8, Yüzme eğitimi alan 21, Basketbol eğitimi alan 8 ve Futbol eğitimi alan 37, toplam 74 kişi oluşturmuştur.

Bu araştırmada bay ve bayanların Sosyo-ekonomik düzeyini belirleyen anket geliştirilmiş uzman görüşler alınıp anlaşılabilirliği deneme uygulaması ile test edilmiştir.

İstatistik işlemler SPSS 11.0 for Windows paket proğramı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi tüm maddeler için 7-15 yaş grupların frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmıştır. Tablolar %'de dağılımlarından hareketle yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonuçları ile elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda özetlenerek verilmiştir.

Tablo:1. Araştırmaya Katılanların Yaş Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	F	%
07-09 Yaş	4	5,4
10-12 Yaş	37	50
13-15 Yaş	33	44,6
Toplam	74	100

Araştırmaya katılan spor yapan grupların, %5,4'ünün 07-09 yaş, %50'sinin 10-12 yaş, %44,6'sınında 13-15 yaşlarında olduğu görülmüştür. Tüm bu veriler ülkemizde spora başlama yaşının ağırlıklı olarak 10-12 yaşları arasında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo:2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti ve Öğretim seviyelerine göre % lik Dağılımı

Değişkenler	3 sınıf		4 sınıf		5 Sınıf		6 Sınıf		7 Sınıf		8 Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Bay	-	-	7	11,3	16	25,8	6	9,7	25	40,3	8	12,9	62	100
Bayan	1	8,3	1	8,3	3	25	2	16,7	3	25	2	16,7	12	100
Toplam	1	1,4	8	10,8	19	25,7	8	10,8	28	37,8	10	13,5	74	100

Araştırmaya katılan spor yapan bay gurupların,%40,3'ünün, bayan grupların ise % 25'inin 7'inci sınıfta olduğu görülmektedir. Bu da ilköğretm okulları öğrencilerinden 7. sınıfta okuyanların(10-12 yaş) ağırlıklı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo:3. Araştırmaya Katılanların Ailelerinin Aylık Geliri ve Dağılımı

Değişkenler	F	%
Belirli geliri olmayanlar	1	1,4
350 YTL	10	13,5
351-450 YTL	8	10,8
451-600 YTL	15	20,5
601-800 YTL	9	12,2
801-950 YTL	11	14,9
1000 YTL ve Üstü	20	27,0
Toplam	74	100

Araştırmaya katılan grupların aylık gelirlerine bakıldığında, %27'sinin 1000 YTL üstü olduğu, diğerlerinin ise 1000 YTL altında gelire sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar ise, denek gurubunu oluşturan gençlerin ailelerinin aylık gelirlerinin Türk toplumunun aylık gelir seviyeleri ile paralellik gösterdiği düşünülebilir.

Tablo:4. Araştırmaya Katılanların Ailelerinin Mesleki Statüleri

Değişkenler	Anne		Baba	
	F	%	F	%
Memur	5	6,8	24	32,4
İşçi	4	5,4	19	25,7
Çiftçi	---	---	2	2,7
Ev Hanımı	58	78,4	---	---
Esnaf ve Zanatkar	---	---	5	6,8
Diğeri	7	9,5	24	32,4
Toplam	74	100	74	100

Araştırmaya katılan grupların annelerin çoğunlugu ev hanımı olduğunu belirtirken, Babalarının ise Memur ve diğer meslek gruplarından olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, denek gurubunu oluşturan ailelerinin Türk aile yapısı ile büyük benzerlikler taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo:5. Araştırmaya Katılanların Ailelerinin Öğrenim Düzeyleri

Değişkenler	Anne		Baba	
	F	%	f	%
İlköğretim	54	73,0	22	29,7
Lise ve Dengi	12	16,2	37	50
Üniversite ve Dengi	8	10,8	14	18,9
Master ve Doktora	---	---	1	1,4
Toplam	74	100	74	100

Araştırmaya katılan grupların ailelerinin öğrenim düzeylerinin dağılımına bakıldığında annelerinin çoğunluğu ilkokul, babalarının ise lise ve dengi okul mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Spora yönelme yaşlarının ilköğretim safhasında gerçekleştiği düşünülürse ve yönelmede en önemli etkenin de aile olduğu göz önüne alındığı zaman, ailenin de sosyal çevreden etkilenerek çocuklarını spora yönelttiklerini söyleyebiliriz. (Kepoglu-1995)[6] (Dülger-1998), [4] (Altuntaş-1995) [1]

Yapmış olduğu araştırmalarda anne- babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarını spor yapmaya daha fazla teşvik ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızla bir parelellik olduğunu söyleye biliriz.

Tablo:6. Araştırmaya Katılanların içinde bulunduğu Sosyal Çevrede Katıldıkları Grupların % Dağılımı

Değişkenler	F	%
Okul çevremdeki arkadaşlarımla	23	31,1
Mahalle Arkadaşlarım ile	3	4,1
Spor çevremdeki arkadaşlarımla	18	24,3
Benim için fark etmiyor	30	40,5
Toplam	74	100

Araştırmaya katılan grupların, Sosyal çevre gruplarında, %40,5'inin Benim için fark etmiyor, %31,1'inin Okul çevremdeki arkadaşımla, %24,3'ününde Spor çevremdeki arkadaşım belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların cevaplarında sosyal çevre grupları benim için fark etmiyor ilk sırayı alırken, ikinci sırada okul çevremdeki arkadaşlar olarak belirtmişlerdir.

Tablo:7. Araştırmaya Katılanları Spor Yapmaya Yönelten Faktörler

Değişkenler	f	%
Beden Eğitim öğretmenin Yönlendirmesi	9	12,2
Arkadaş Gurubunun yönlendirmesi	12	16,2
Ailemin Yönlendirmesi	30	40,5
Spor Yapma İsteğim	23	31,1
Toplam	74	100

Araştırmaya katılan grupların spor yapmaya yönelten en önemli etkenin, %40,5'inin ailesinin yönlendirdiği, ikinci sırada,%31,1'inin spor yapma isteği, Üçüncü sırada %16,2'sinin Arkadaş grubunun yönlendirdiğini ve son olarak %12,2'sininde Beden eğitimi öğretmeninin yönlendirdiğini belirtmişlerdir. (Kılcıgil 1998)yapdığı araştırmada %53,70 'inin ailesinin

spora yönlendirdiğini tespit etmiş ve bu sonuçlar araştırmamızdaki bulgularımızla paralellik göstermiştir.

Tablo:8. Araştırmaya Katılanların Ailelerinin Gelir Seviyesine Göre Statüsü ve Dağılımı

Değişkenler	f	%
Alt	4	4,4
Orta	65	87,8
Üst	5	6,8
Toplam	74	100

Araştırmaya katılan grupların Ailelerinin gelir seviyesini hangi düzeyde gördükleri, %87,8'inin orta gelir seviyesinde yoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. (Mamak, 2000)[8] yaptığı araştırmada, ekonomik durumu iyi düzeyde olan ailelerin
çocuklarının spora katılımının daha fazla olduğunu tespit etmiş ve bu sonuçlar araştırma bulgularıyla zıtlık göstermiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye'de spor yapan 7-15 yaş grubu bay ve bayanların sosyo-ekonomik durumları ortaya konulmuştur. Sosyal çevrenin, ailenin, eğitimin, ve gelir seviyesinin; spora yönelme, başlama ve devam ettirmede etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu etkilenmenin içinde ilk başlangınçta çocuğun spora yönelmesinde, ailenin etkisi yer almaktadır.

Araştırmaya katılan grupların spora yönelmede spor yaşı olarak daha çok 10-12 yaş olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda da ülkemizde spora başlama yaşının ağırlıklı olarak 10-12 yaşları arasında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Gelir seviyesine bakıldığı zaman, orta halli durumda olanların daha çok spor yapdığı tespit edilmiştir.Denek gurubunu oluşturan gençlerin ailelerinin aylık gelirlerinin Türk toplumunun aylık gelir seviyeleri ile paralellik gösterdiği düşünülebilir.

Araştrmaya katılan deneklerin, anne eğitimlerinin büyük ölçüde (%73) ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilirken, baba eğitim durumları ise (%50)Lise ve Dengi olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Aile eğitim düzeyi arttıkça spor yapma oranında arttığı görülmüştür.

Bütün bu veriler bize toplum içinde kişilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik durumları, onların yaşam şekillerini ve standartlarını büyük ölçüde etkilediğini, yaşamlarını imkanları doğrultusunda sürdürmeye çalıştıkları ve ayrıca sosyal kültürel etkinliklere kişilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik duruma göre çekim gücü oluşturduğunu göstermektedir.

Çalışmamızın sonucunda; sosyo-ekonomik yapının spora katılım düzeylerini etkilediğini görülmüştür. Sosyal çevreyle ilişkisi ve sosyal çevrenin spora yönelmeye etkisinin kanıtlanmaya çalışılmıştır. Uç noktalarda spora katılımın az bulunduğu spora katılan kesimin ortanın üzerinde ve altında toplandığı tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

ALTUNTAŞ, M.; Ortaöğretim Gençlerinin Sportif Eğitim ve Beklentileri, (Trabzon ili uygulaması) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim Dalı, Ankara 1995.

AMMAN, M,T., Sporda Sosyal Alanlar, Alfa Basım YayımLtd.Şti, Eylül,İstanbul, 2000.

3. ATALAY, A.;Dieter voigt'den çeviri, Spor sosyolojisi, s.143 İstanbul, 1998.

DÜLGER, F.; ''Türk Badminton Sporcuların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri'' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Malatya 1998.

5. ERKAL, M. E.; Sosyoloji, Der yayın evi, 8.baskı,s. 186 İstanbul, 1997.

KEPOGLU, A., Kitle Sporu ve Tesis Politikaları, Giresun İli uygulaması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü.Sağlık Bilimleri Ensitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul, 1995.

KILCIGİL, E., Sosyal Çevre-Spor ilişkileri –Teori ve Elit Sporculara İlişkin Bir uygulama, Ankara, 1998.

MAMAK, H.; ''Zonguldak'ta Spora Katılımın Sosyo Ekonomik Boyutu''Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim Dalı, Ankara, 2000.

4. ULUSAL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

10-11 HAZİRAN BURSA

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE ÇALIŞMA YAPRAKLARININ KULLANILMA NEDENLERİ

***Nimet Haşıl Korkmaz** ***Atilla İlhan** ***Mehmet Yavaş**

ÖZET

2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanan çalışma yaprakları Özel Öğretim Yöntemleri 1, Özel Öğretim Yöntemleri 2 derslerinde teorik olarak anlatılmakta ve çalışma yaprakları hazırlanmaktadır. Çalışma yapraklarının uygulaması Okul Deneyimi 11 ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı beden eğitimi

derslerinde yöntemlerin uygulanmasına yardımcı olmak üzere hazırlanan çalışma yapraklarının kullanımına dikkat çekmektir.

ABSTRACT

Since 2000-2001 academic year the work sheet have been used and lectured in special teaching technics 1 and 2 in theoritical basis with application case studies. The pratical application of these sheets exerced in school experince 2 lectures. The aim of this study is to ilustrruate the importance of the usage of these sheets to helpes the physical education lectures.

***Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü**

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve masa başı çalışmalarının insanlar üzerinde sağlık açısından spor yapma ihtiyacı doğurmuştur. Bu nedenden dolayı beden eğitimi ve sporun insan yaşamındaki önemi giderek artmıştır. Beden eğitimi ve spor bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerini sağlayan bir bilimdir. Beden eğitimi ve sporun bu işlevini yerine getirebilmesi için nitelikli, araştırıcı ve üretken beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yanı sıra sportif aktivitelerden zevk alacak bireylerinde yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır (Temel ve Sunay 2002). Bu da ancak çok iyi hazırlanmış ve insan gelişiminin bütün boyutlarını ele alan çağın gereksinmelerine cevap verecek özeliklere sahip eğitim programlarının nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile gerçekleşebilir (Sunay ve Tuncel 1998). Öğretmenin yetiştirilmesinde eğitim programları, toplumun değişik kesimlerine ait ilgi alanlarını ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilecek beceri ve teknolojiyi yansıtmak

durumundadır .Okullarda işlenen Beden Eğitimi dersleri etkileşim süresinde öğretmenin ne yaptığını ve söylediğini doğrudan yansıtır. Bu düşünüldüğünde, her öğretmenin her derste yüzleştiği asıl soru "Öğrencilerime nasıl ulaşırım?"veya "Derste yer alan hareketin amaçla paralel olmasını nasıl sağlarım?"sorusudur. Öğretimde asıl konuyu Amaç ve Hareket oluşturur. Başarılı öğretim, amaçlanan ile derslerde ortaya çıkan durumlar arasındaki uyumdan doğar. Bu uyumu gerçekleştirmek için öğretmen bu potansiyel uyumu arttırabilecek veya engelleyebilecek bir takım etkenleri bilmeli ve bunları çözümlemelidir. Beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerden bazıları Komut Yöntemi, Alıştırma Yöntemi, İşbirliğine dayalı Eşli Çalışma Yöntemi, Kendini değerlendirme Yöntemi, Katılım Yöntemi'dir. Bu yöntemlerin yanında çalışma yapraklarının kullanılması öğrencilerin, öğrendikleri becerileri somut olarak kağıt üzerinde görebilmelerini,eksik noktalarını belirleyerek düzeltme imkanı sağlamaktadır.böylece bilgileri daha kalıcı olmakta ve yazılı bilgi takip edebilme yeteneklerini de geliştirmektedir (Yavaş ve İlhan 1997).

Eğitim, öğretim ve öğrenme birbirleri ile iç içe olan kavramlardır. Eğitim ve öğretimin amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşması için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşir. Her birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenir (Özden 1998). İnsanlar duyu organlarını kullanarak, çevreleri ile iletişim kurdukları sürece yeni davranışlar öğrenirler (Senemoğlu 1998). Ancak bu öğrenmelerin bir kısmı kendiliğinden, hiç kimsenin yardımı olmadan oluşur. Bu nedenle eğitim ve öğretim süresince bireylere amaçlar doğrultusunda davranışlarını değiştirecekleri bir ortam hazırlayarak yaşantı geçirmeleri sağlanır (Erden M, Akman Y 2001). Öğrenme ve öğretme beraber gelişen bir süreçtir. Öğretimin etkili olabilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekir. Bu nedenle eğitim kurumlarında uygulanan hemen hemen bütün öğretim yöntemleri öğrenme psikolojisi bulgularına dayalı olarak geliştirilmiştir (Fidan 1996).

Öğretme-öğrenme etkinliği sırasında kullanılacak yöntem veya yöntemler bu etkinliğin, etkinlik eğitim programının, eğitim sisteminin işlerliğini, niteliğini ve verimliliğini belirleyecek bir yapı oluştururlar. Yöntem, en genel anlamıyla bir amaca varılan yol demektir. Birçokları için yöntem, eğitim programı ve felsefenin temelinde yer almaktadır. Yöntem ve konu alanı bilgisi birbirini tamamlayan iki öğe olarak görülmektedir. Burada "Bir öğretmen ne öğreteceği kadar, nasıl öğreteceğini de bilmiyorsa öğretim sönük, sıkıcı ve verimsiz olur." yargısına dikkat çekmemiz gerekmektedir (Erden 2001) .Öğretme yöntemleri tanımlarına

bakıldığında bu kavramın da, değişik bilim adamlarına göre farklı özellikler göz önüne alınarak tanımlandığı görülmektedir. Yöntemin; "dersin amacını ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimi", "öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol", "öğretim materyali ve etkinliklerinin içeriğinin sunumundaki standart işlemler", "öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasında ya da öğretim etkinliklerinin yönteminde tutulan çalışma biçimi" şeklinde tanımlamaları yer almaktadır. Bunlara bağlı olarak öğretim yöntemlerinin de birçok sınıflaması yapılmıştır. Fidan (1996), öğretim yöntemlerini geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemleri olarak iki grupta ele aldıktan sonra, üç farklı sınıflama üzerinde durmuştur. Bu sınıflamalar; "iletişime dayalı sınıflama", "işlev ve sıralanmaya dayalı sınıflama" ve "üç boyutlu sınıflama"dır. (Bilen 1996), bu sınıflamalara ek olarak, "hizmet alanlarına ve içeriklerine göre sınıflama", "tekniğin uygulandığı yere göre sınıflama" "tekniğin uygulandığı kişi sayısına göre yapılan sınıflama"ları da eklemektedir. (Özyürek 1986). Çeşitli öğretim yöntemleri başlığı altında, sekiz öğretim yöntemini ele almıştır. Bu öğretim yöntemleri; anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri, gözlem gezisi, rol oynama ve grup tartışması yöntemleridir. Ayrıca, Saban alternatif öğretim modelleri adı altında da düz-anlatım, sokratik yöntem, proje çalışması, beyin fırtınası, problem çözme, rol oynama, örnek olay incelemesi, tartışma yöntemi, öğrenme merkezleri, gözlem gezisi ve gösteri yöntemleri ele alınmaktadır(Saban 2000). Bilindiği gibi Beden Eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerin temel amacı, öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunarak farklı yaklaşımlarla öğrenmelerini yada öğrendikleri becerileri geliştirmelerini sağlamaktır. Burada üzerinde durulması gereken özellik öğrenme-geliştirmenin farklı yaklaşımlarla kazandırılması özelliğidir. Ele alınacak farklı yaklaşımlar beceri öğretilirken öğrenciye kazandırılacak amaç ve hedefleri de belirler. Öğrenme ya da öğrenilmiş becerinin geliştirilmesi istenirken belirlenen amaç ve hedeflerin yakalanabilmesi için uygun yöntemi seçmek gerekir. Kullanılan yöntemlerin her birinin öğrenci üzerinde diğerlerinden farklı kazanımları vardır. Yöntemler birbirlerinin karşıtları değil gelişim alanlarında öğrenciye farklı kazanımlar sunan ve birbirlerinin tamamlayan özelliklere sahiptirler. Bir takım yöntemler daha çok kullanılıyor olabilir. Bu özelliği onu diğerlerinden üstün kılmaz. Ya da bazı yöntemler çok az kullanılıyor olsalar da farklı kazanımları nedeniyle diğer yöntemlerden daha öz öneme sahip değillerdir.

Seçilen yöntemi uygulayabilmek ve öğrenci üzerinde gelişmeyi etkin kılmak için yönteme uygun yardımcı araçların seçimi gerekir. Yardımcı araçlardan biride yönteme ve konuya uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıdır. Yöntemlerin bir çoğunda çalışma

yaprakları yardımcı araç değil yöntemi tamamlayan ve yöntemin uygulanmasında olmazsa olmaz özelliğe sahiptirler. Çalışma Yaprakları kullanılan yöntemlere göre farklılıklar içerir. Bu farklılıkları belirleyen en önemli etken uygulanan yöntemle öğrenciye verilmesi hedeflenen amaç ve davranışlardır. Yukarıda da belirtildiği gibi yöntemlerin uygulanmasında kullanılması gereken çalışma yaprakları yöntemlere göre hazırlanmalıdırlar. Çalışma yapraklarındaki bu farklılıklar öğrenciye de farklı özellikler kazandırır. Çalışma yapraklarının kullanılma nedenlerini ele alırken iki açıdan değerlendirmek gerekir. Biricisi çalışma yapraklarının genel anlamda, ikincisi de yönteme özgü olarak öğrenciye ve öğretmene katkı ve kazanımlarıdır. Diğer bir ifadeyle çalışma yaprakları kullanılmadan uygulama yapılırsa yöntemle kazandırılacak özelliklerin öğretmene katkısı olmayacak özellikle de öğrenci bu davranışları ve özellikleri kazanamayacaktır.

Ancak; yaşadığımız deneyimlerden hareketle yöntemlerin uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek bir takım aksaklıkları belirtmekte yarar var. Çünkü, doğru yöntem ve iyi hazırlanmış bir çalışma yaprağıyla yapılan uygulama dersi her zaman istenilen hedefe ulaşmada yeterli olmamaktadır. Uygulamaların başarılı olmasını etkileyen önemli faktörlerden biri de uygulayan öğretmen ve yöntemin uygulandığı öğrenci gurubudur. Bu konuda yaşanabilecek aksaklıkları sıralıyacak olursak;

- **Öğretmenin yöntemi iyi bilmemesi:** Öğretmen yöntemin mantığını tam kavrayamamış ise yöntemin başarılı olma şansı hiç yoktur. Öncelikle bu konuda yeterlilik sağlanmalı ve tüm eksiklikler giderilmelidir.
- **Yöntem seçilen konuya uygun değilse:** Yöntemler her konu için uygun değildir. Uygulama dersinin özelliği, öğrenci sayısı, uygulama alanı vb durumlar yöntemin seçiminde etkilidir. Verimli bir uygulama için uygun yöntem seçilmelidir.
- **Çalışma yaprakları yönteme uygun hazırlanmamışsa:** Hazırlanan çalışma yaprakları yönteme uygun ve konunun özelliğine göre hazırlanmalıdır. Uygulamada yaşanan tüm sorunlara çalışma yaprakları yanıt vermelidir.
- **Öğrenci grubunun algılama ve beceri düzeyi yönteme uygun değilse:** Yöntemler ilerledikçe öğrenciye verilen sorumluluk artmaktadır. Öğrenci verilen sorumluluğu taşıyabilecek olgunlukta olmalıdır.

- **Öğrenci yöntemin özelliğini bilmiyorsa:** Yöntemin başarılı olabilmesi için öğrenci yöntemin mantığını bilmeli, çalışma yapraklarının özelliğini, nasıl yararlanabileceğini öğrenmeli bu konuda yaşanacak sorunlar uygulamaya başlamadan çözümlenmelidir.

Genel anlamda çalışma yapraklarının kullanma nedenlerini maddeleyecek olursak;

ÖĞRETMENE:

- Gerektiğinde baş vurabileceği kaynak oluşturur.
- Kalabalık sınıflarda gereksiz tekrarlardan kurtarır.
- Daha çok kişiye dönüt verme olanağı sağlar.
- Sınıf içi ve sınıflar arası öğrenme birliği oluşturur ve standardı belirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için öğretmen daha çok bilgi aktarma fırsatı yakalar.

ÖĞRENCİYE:

- Gerektiğinde baş vurabileceği kaynak oluşturur.
- Hatırlamasına yardımcı olur.
- Bir metni okuyarak uygulamayla birleştirme fırsatı yakalar.
- Uygulamadaki farklılıkları engeller ve standardı belirler.
- Hareketin ayrıntıları ve ip uçları hakkında bilgiler verir.
- Değerlendirme sorumluluğu üslendiğinde ölçütleri belirleyerek katkıda bulunur.
- Uygulamayla şekiller arasında karşılaştırma fırsatı sunar.

Yönteme Özgü Öğretmene Ve Öğrenciye Katkıları Ele Alındığında ;

Alıştırma Yönteminde:

- Öğretmene bağlı kalmadan kendi başına çalışma özelliğini geliştirir.
- Hatasını metne bakarak düzelte yeteneğini geliştirir.
- Zamanı verimli kullanmayı öğrenir.
- Harekete başlama, durma, hız, ritim, dinlenme aralıkları vb kendi başına karar verme davranışını geliştirir.
- Sorumluluk almayı öğrenir.

Eşli çalışma yönteminde Alıştırma yönteminden ayrı olarak.

- Karar vermeyi öğrenir.
- Arkadaşının hareketini ölçüt çizelgesiyle karşılaştırmayı öğrenir.
- Değerlendirme becerisi gelişir.

- İletişim kurma davranışı gelişir.
- Birbirlerine karşı saygılıi olma ve hoş görü yetenekleri gelişir.
- Arkadaşının uyarılarına saygı duymayı öğrenir.
- Arkadaşıyla birlikte çalışma davranışını geliştirir.

Kendini Değerlendirme Yönteminde Alıştırma yönteminden ayrı olarak

- Karar vermeyi öğrenir.
- Değerlendirme becerisi gelişir.

Katılım Yönetiminde Alıştırma yönteminden ayrı olarak;

- Uygulama düzeyleri hakkında ayrıntılı bilgi edinir.
- Kendine uygun düzey seçme davranışı gelişir.
- Gerektiğinde değiştirerek uygun olanı seçme becerisi gelişir.
- Değerlendirme becerisi gelişir.
- Karar vermeyi öğrenir.

Problem Çözme Yönteminde Alıştırma yönteminden ayrı olarak

- Karar vermeyi öğrenir.
- Değerlendirme becerisi gelişir.
- Bilinmeyeni deneme cesareti gelişir.
- Yeni şeyler deneme davranışı gelişir.
- Hareketi değerlendirirken bilişşel açıdan ele almayı öğrenir.

Haşıl Korkmaz (2004) Yılında "Bursa'da Beden Eğitimi Derslerinde Çalışma Yapraklarının Kullanımı " araştırmasın da ilköğretim 7. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 10 ve 11. sınıflarda 5 kez çalışma yapraklarıyla uygulama yapmış, önceden hazırlanan anket formunda açık uçlu sorularla öğrencilerin görüşleri almıştır. Araştırmaya katılan 72 lise öğrencisi Beden Eğitimi Derslerinde Çalışma Yapraklarının kullanılmasını %71 yararlı bulurken, %15'i yararsız bulmuş ve %14'ü ise konu hakkında yorumsuz kalmıştır. Buna karşın 70 öğrencinin katıldığı ilköğretim kademesindeki öğrencilerin %95'i yapılan uygulamayı yararlı bulurken, %3'ü yararsız bulmuş ve %2'si herhangi bir yorumda bulunmamıştır. Öğrenciler yapılan uygulamanın beden eğitimi dersleri için bir ilk olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Beden Eğitimi ve Spor derslerinde çalışma yapraklı uygulamaların yararlı olduğu ve dersin amacına uygun işlenmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizde anlam ve önemi yeni yeni anlamaya başlanan beden eğitimi derslerinin amacına uygun işlenmesi ve öğrencilere yararlı olması için beden eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlere uygun olarak çalışma yapraklarının kullanılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

BİLEN M. "**Plandan Uygulamaya Öğretim**", Aydan Web Tesisleri, ANKARA, sayfa 6-7, 1996.

ERDEN M, AKMAN Y. **Gelişim ve Öğrenme**, Arkadaş Yayınevi, ANKARA, 2001.

FİDAN N. **Okulda Öğrenme Ve Öğretme**, ALKIM YAYINEVİ, ANKARA, 1996.

HAŞIL KORKMAZ N. **Beden Eğitimi Derslerinde Çalışma Yapraklarının Kullanımı.** 12.Uluslal Eğitim Bilimleri Kongresi İnönü Üniversitesi Malatya-2004

İLHAN A, YAVAŞ M. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri Ders Notları** 2002

ÖZDEN Y. **Öğrenme ve Öğretme,** Pegem A Yayıncılık, ANKARA, 1998

ÖZYÜREK L**. Öğretim İlke ve Yöntemleri,** Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, No:55, ANKARA, 1986.

SABAN A. **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayın Dağıtım, İSTANBUL, sayfa 185-214, 2000.

SENEMOĞLU N. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya,** Özsen Matbaası Ltd. Şti, ANKARA, 1998.

SUNAY, H., TUNCEL F., (1998) "**Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor",** Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no; 2 Cumhuriyet ve Çocuk Ankara s.(597-611)

TEMEL, C., SUNAY, H., (2002)"**Türkiyede Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarına İlişkin Öğretim Elemanları Görüşleri"** Milli Eğitim Dergisi Sayı153-154

YAVAŞ M, İLHAN A. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**, Melisa Matbaacılık, , BURSA, 2. Baskı, sayfa 26, 44-50, 1997.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

*** Betül BAYAZIT** **** Yıldız ÖZTAN ULUSOY**

ÖZET

Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 33 öğrenci ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 32 öğrenci olmak üzere toplam 65 4. sınıf öğrencisinin gerek hayata gerekse geleceğe bakış açısından taşıdıkları umutsuzluk duygularının ne düzeyde olduğunun incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğrenimlerine devam eden (yaş ortalaması = 23) toplam 65 son sınıf öğrencisine veri toplamak amacıyla "BECK Umutsuzluk Ölçeği " uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 10,00 paket programında analiz edilmiştir. Deneklerin %86.2'si düşük, %13,8'i orta umutsuzluk düzeyine sahip olduğu bulunurken yüksek umutsuzluk düzeyine sahip öğrenci bulunmamıştır.

Bu çalışma sonunda, sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencileri arasında umutsuzluk düzeyi açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Atamalar açısından bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin atamaları beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla olmasına rağmen yine de orta düzeyde umutsuzluk sınıf öğretmenlerinde de görülmüştür. Sosyal bir alan olarak kabul edilen ve çeşitli psikolojik problem durumlarında tedavilere ek ve destekleyici olması açısından önerilen beden eğitimi ve sporu meslek olarak yürütmeyi amaçlayan öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler yaptığı elde ettikleri puanlardan anlaşılmaktadır.

Bu durum, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanların atamaları olmaması halinde çalışma alanlarının sınırlı olması ve çalışacakları alanda tecrübenin de aranıyor olması nedeniyle umutsuzluk düzeylerinin biraz daha yüksek çıkması; buna karşın beden eğitimi öğretmenliği alanında yetişenlerin toplumda öğretmenlik dışında yeteneklerine dayalı farklı iş bulabilme şanslarının umutsuzluk düzeyini azalttığı düşünülebilir.

Bu çalışmanın daha büyük bir örneklem grubuyla çalışılarak sonuçların yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler : Umutsuzluk, Üniversite Öğrencisi, Gelecek.

* Kocaeli Üniversitesi BESYO Rekreasyon Eğitimi Bölümü.

** Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

GİRİŞ

Genç insan sosyal dünyada gelecekteki yeri hakkında kaygı duyar. Bir yandan kim olduğu sorusuna cevap ararken diğer yandan da kendi kendine yeterli hale gelmeye, bağımlılık döneminden bağımsız döneme geçmeye çalışır. Kendisi gibi duygusal dayanak arayan ve benlik kavramını oturtmaya çalışan akranları beklentilerine cevap veremeyince, çatışma ve sosyal yalnızlık yaşar. Tüm bu karmaşık duygular içerisinde benlik kavramını oluşturmaya uğraşır.

Benlik, sosyalleşme ve olgunlaşma yolu ile edinilen, sembolik iletişim kurma ve benlik farkındalığında bulunma gibi nitelikleri olan sosyal bir kavram olarak tanımlanabilir (Franzoi, 1999).

Erıkson, rolleri ve meslek uğraşları iyi belirlenmemiş, olanakların kısıtlı olduğu toplumlarda gencin uzun süre bocalamasının kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir (Öztürk, 1994).

Gerçek ve ideal benliklerimiz arasında bir farklılık fark ettiğimizde hayal kırıklığı, engellenme ve depresyon gibi keder verici duyguları yaşarız. Bu farklılıklar ne kadar fazla benliğe atfedilirse yaşanan olumsuz duygular da o oranda artmaktadır (Higgins ve ark., 1994).

Umutsuzluğun nedenlerinden biri gencin duygusal, ekonomik, sağlık, bilişsel ve sosyal destek alacağı birimleri tanımaması, bilmemesi veya bulamamasıdır.

Gelecekle ilgili bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan fazla olan beklentilere umut denmektedir. Bir çıkış yolu olduğuna ve yardım ile bireyin varlığında değişiklikler oluşabileceği inancı en önemli özelliğidir.

Umutsuzluk, bir iş, bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan az olan olumsuz beklentiler şeklinde tanımlanır. Umut ve umutsuzluk karşıt beklentileri simgeler. Umutta, amaca ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılacağı öngörüsü varken; umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır. Bu iki uç beklenti kişiden kişiye, durumdan duruma beklenen sonucu ne zaman ve nasıl gerçekleştireceğine bağlı olarak değişiklik gösterir (Dilbaz ve Seber, 1993).

Melges ve Bowlby'e göre, tipik depresif kişide:

Amaçlarına ulaşmak için güvendiği yetenekleri ve eylem planlarının uzun süreli etkisinin olmadığına

Başkalarına daha fazla güvenmesinden başarısızlıklarını kendi yetersizliği gibi gördüğüne ve,

Uzun süreli amaçlar içinde sayılan önceki ilgilerinde sayısız hayal kırıklıkları ve başarısızlıklarla karşılaştığı düşüncelerinin olduğunu ileri sürerler.

Bu üç noktayı umutsuzluk türlerinin depresyona yol açan özellikleri gibi görürler (Greene, 1989).

Umutsuzluğa eğilimli kişi, gelecek için belirli bir bilişsel sete sahiptir ve bu bilişsel set geleceğin hiçbir iyi olasılığı içermediğini tekrarlar. Kişi geleceği hakkında düşünmeye zorlandığında bu bilişsel set uyarılır ve kişi hoşlanmadığı deneyimlerinin tepkisi içindeyken umutsuz durumun tipik olan duygusal ve motivasyonel bozuklukları da buna eşlik eder (Greene, 1989).

Gençler arasında gerek depresif belirtiler, gerekse intiharlarla ilgili yapılan araştırmalarda üzerinde durulan ve öne çıkan iki unsur, depresyon ve umutsuzluk kavramlarıdır (Sayar ve ark., 2000).

Beck ve arkadaşları (1974) karamsarlığın ölçümü adlı çalışmalarında umutsuzluğu, kişinin gelecekle ilgili olumsuz beklentileri olarak ele almışlardır. Beck, depresyon belirtilerinden karamsarlık için önemli bir kavram olan umutsuzluk konusu üzerinde detaylı çalışmalar yaptığı görülmüştür (Durak, 1993).

Beck ve Rush, umutsuzluğu şimdiki olumsuz algıların geleceğe yansıması olarak tanımlarlar ve "Kişi uzun süre yansıtmalar yaptığında şimdiki güçlük ve sıkıntılarının sonsuz olarak devam edeceğini düşünür." diye belirtirler. Umutsuzluğa eğilimli kişi, gelecek için belirli bir bilişsel sete sahiptir ve bu bilişsel set geleceğin hiçbir iyi olasılığı içermediğini tekrarlar. Kişi geleceği hakkında düşünmeye zorlandığında bu bilişsel set uyarılır ve kişi hoşlanmadığı deneyimlerinin tepkisi içindeyken umutsuz durumun tipik olan duygusal ve motivasyonel bozuklukları da buna eşlik eder. Umutsuz olmayan kişi bile şimdiki deneyimlerine rağmen geleceğe yönelik olumlu bilişsel sete sahiptir (Greene, 1989).

YÖNTEM

Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 33 öğrenci ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 32 öğrenci olmak üzere toplam 65 4. sınıf öğrencisinin gerek hayata gerekse geleceğe bakış açısından taşıdıkları umutsuzluk duygularının ne düzeyde olduğunun incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğrenimlerine devam eden (yaş ortalaması = 23) toplam 65 son sınıf öğrencisine veri toplamak amacıyla "BECK Umutsuzluk Ölçeği " uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 10,00 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla 20 sorudan oluşan " BECK Umutsuzluk Ölçeği " uygulanmıştır. Öğrenciler Beck'e göre, 0-6 arası düşük, 7-13 arası orta ve 14-20 arası yüksek olmak üzere gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10,00 paket programında analiz edilmiştir.

Verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmamızda 23 yaş ortalamasına sahip toplam 65 öğrencinin yaş ve cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Yaşlara Göre Cinsiyet Tablosu.

Yaş			Erkek	Kız	Toplam
20-23	Bölüm	**BESYO**	6	15	21
		Sınıf Öğretmenliği	8	23	31
	Toplam		14	38	52
24-26	Bölüm	**BESYO**	5	3	8
		Sınıf Öğretmenliği	0	1	1
	Toplam		5	4	9
27 ve üstü	Bölüm	**BESYO**	1	2	3
		Sınıf Öğretmenliği	0	1	1
	Toplam		1	3	4

Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla Beck Umutsuzluk Ölçeği'ne göre sınıflandırma yapılmış ve deneklerin umutsuzluk düzeyi, frekans ve yüzdelik değerlerine ilişkin veriler tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerine İlişkin Değerler.

PARAMETRELER		BUÖ		
		N	Frekans	%
UMUTSUZLUK	DÜŞÜK	56	56	86,2
	ORTA	9	9	13,8
	TOPLAM	65	65	100,0

Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla Beck Umutsuzluk Ölçeği'ne göre sınıflandırma yapılmış ve deneklerin cinsiyet ve bölümlerine göre puan dağılımlarına ilişkin veriler tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo: 3. BECK Umutsuzluk Düzeyi Ölçeğinin Cinsiyet ve Bölümlere Göre Puan Dağılımı.

Test Sonucu			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
0	Bölüm	BESYO	2	5	7
		Sınıf Öğretmenliği	1	1	2
	Toplaml		3	6	9
1	Bölüm	BESYO	2	4	6
		Sınıf Öğretmenliği	0	5	5
	Toplam		2	9	11
2	Bölüm	BESYO	1	4	5
		Sınıf Öğretmenliği	1	6	7
	Toplam		2	10	12
3	Bölüm	BESYO	0	4	4
		Sınıf Öğretmenliği	3	4	7
	Toplam		3	8	11
4	Bölüm	BESYO	3	0	3
		Sınıf Öğretmenliği	1	2	3
	Toplam		4	2	6
5	Bölüm	BESYO	1	1	2
		Sınıf Öğretmenliği	0	2	2
	Toplam		1	3	4
6	Bölüm	BESYO	1	1	2
		Sınıf Öğretmenliği	1	0	1
	Toplam		2	1	3
7	Bölüm	BESYO	1	0	1
		Sınıf Öğretmenliği	0	1	1
	Toplam		1	1	2
8	Bölüm	BESYO		1	1
	Toplam			1	1

9	Bölüm	BESYO	1	0	1
		Sınıf Öğretmenliği	0	1	1
	Toplam		1	1	2
11	Bölüm	Sınıf Öğretmenliği		1	1
	Toplam			1	1
12	Bölüm	Sınıf Öğretmenliği		1	1
	Toplam			1	1
13	Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	1	1	2
	Toplam		1	1	2

Holden ve Fekken (1988), 149 üniversite öğrencisi erkeklerde; x=3,63; kızlarda; x=2,31; olarak ve Greene (1981) genç popülasyon örnekleminde, x=4,45 olarak belirtmektedirler (Derebaşı, 1996).

Greene'nin normal yetişkin örneklem üzerinde yaptığı çalışmada umutsuzluk, cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemiştir (Greene,1989).

Charles ve arkadaşları, 100 depresif hasta üzerinde (40 erkek, 60 kız) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Metho ve arkadaşlarının bir çalışmasında umutsuzluğun kız ve erkekler, her iki cins için de madde kötüye kullanımının yordayıcısı olduğu, intihar riskini ise yordamadığı yolunda bir bulgudan söz etmektedirler (Durak, 1999).

Seber (1991) karşılaştırma grubu için, x=3,77; Durak (1993) karşılaştırma grubunda x =4,38 olarak bildirmişlerdir. Durak, Beck Umutsuzluk Ölçeğinin 373 kişiden oluşan örneklem grubundaki çalışmasında, cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir (Durak, 1993).

Derebaşı, Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlilik çalışmasında, örneklemi cinsiyet açısından değerlendirdiğinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu, umutsuzluk puan ortalamasının erkeklerde, x=5,09, kızlarda ise, x=4,35 olarak bulunduğunu, erkeklerdeki umutsuzluk düzeyinin, kızlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir**.** Umutsuzluk puanlarındaki cinsiyete göre farklılaşmayı da gelecek ile ilgili beklentilerinde**,** erkeklerin mesleklerine ilişkin rollere verdikleri önemle ilgili olabileceğini belirtmiştir **(**Derebaşı**,** 1996**).**

Sayar ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada kız öğrenciler erkeklere göre anlamlı ölçüde yüksek depresyon ve anksiyete skorları gösterdiği, buna karşılık erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek umutsuzluk ve dışa dönük öfke skorları gösterdiklerini bulmuşlardır (Sayar ve Ark., 2002).

Depresyon ve kişilik özellikleri kültüre çok bağlı olan iki özelliktir. Kişilik ve depresyon özelliklerinin kültüre çok açık olduğu, çevresel etmenler bireyin davranış gelişimini hemen her evrede etkilediğini, dolayısıyla kültürün psikolojik testler üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Bu etki hem aynı ülke içinde yaşayan çeşitli alt kültürel grupların test edilmesinde hem de farklı ülkelerdeki insanların test edilmesinde kendini göstermektedir (Güven ,1999).

Yapılan çalışmalara bakıldığında Türk üniversite öğrencilerinin umutsuzluk puan ortalamasının, diğer ülkelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun kültürel farklılıklar ve kişilik özelliklerinin kültüre açık olması, bireyin bulunulan çevrenin özelliklerine göre yetiştirilmesi, bireylerin özgüven sorunu yaşaması, vermesi gereken kararlarda zorlanması, kişinin kendisini yalnız hissetmesi, arkadaş çevresi kurmada zorlanması, iş bulma kaygısı, sosyal güvencenin olmayışı, istenilen mesleğe yönelmede üniversite sınavı gibi aşırı çalışma ve kaygı yüklenmesi getiren ve tüm bu yoğun kaygı, çalışma temposuna rağmen istediği meslek ve iş garantisini bulamamanın da umutsuzluk durumunda etken olduğu düşünülebilir.

Toros ve arkadaşlarının çocuk ve ergenlerde intihar girişiminde ailesel risk faktörlerini belirleyen çalışmalarında, ailede intihar davranışının varlığı, aile içi iletişim sorunları, verilen

ceza sayısı, ailenin şehir değiştirmesi, ailenin iş değişikliği, evdeki kişi sayısı, ekonomik durum değişimlerinin depresyonda ailesel risk faktörlerini oluşturduğunu belirlemişlerdir (Toros ve Ark., 2002).

Bireyler; yeteneklerini ortaya olumlu bir şekilde yansıtmalarının ve gösterdikleri çabanın karşılığını aldıklarında, sorunları yaşamın bir parçası olarak görüp çözüm için zorluktan kaçınmama aşamasına geldiklerinde, insanlar arası ilişkileri daha güvenilir, değişime, yeniliğe açık kişiler olarak değerlendirdiklerinde, dikkatli, sezgili ve kararlı olduklarında yaşama ve geleceğe bir adım daha umutlu bakacaklarını umutsuzluk kavramından en azından biraz uzaklaşarak hayata sarılabileceklerini ve hayattan tat alabileceklerini belirtmek bir bakış açısı olabilir.

Bu çalışma sonunda, sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencileri arasında umutsuzluk düzeyi açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Atamalar açısından bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin atamaları beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla olmasına rağmen yine de orta düzeyde umutsuzluk sınıf öğretmenlerinde de görülmüştür. Sosyal bir alan olarak kabul edilen ve çeşitli psikolojik problem durumlarında tedavilere ek ve destekleyici olması açısından önerilen beden eğitimi ve sporu meslek olarak yürütmeyi amaçlayan öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler yaptığı elde ettikleri puanlardan anlaşılmaktadır.

Bu durum, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanların atamaları olmaması halinde çalışma alanlarının sınırlı olması ve çalışacakları alanda tecrübenin de aranıyor olması nedeniyle umutsuzluk düzeylerinin biraz daha yüksek çıkması; buna karşın beden eğitimi öğretmenliği alanında yetişenlerin toplumda öğretmenlik dışında yeteneklerine dayalı farklı iş bulabilme şanslarının umutsuzluk düzeyini azalttığı düşünülebilir.

Bu çalışmanın daha büyük bir örneklem grubuyla çalışılarak sonuçların yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Beck, A.T., Lesker, D. And Trexler, L. (1974). The Hopelessness Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42, 861-874.

Derebaşı, I. (1996). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Ege Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Geliştirilmesi, Ege Ünv., Sos.Bil.Enst.Y.L.Tezi, İzmir.

Dilbaz, N. , Seber, G. (1993). Umutsuzluk Kavramı, Depresyon ve İntiharlarda Önemi, Kriz Dergisi 1(3), 134-138.

Durak, A. (1993). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma, Ankara Ünv.Sos.Bil. Ens. Y.L.Tezi Ankara.

Franzoi, S. (1999). Benlik Farkındalığı ve Kendini Düzenleme :Kişilik Kuram ve Araştırmaları Üzerine Bir Tarama (*Çev: N.Sümer*), Türk Psikoloji Yazıları 3.Sayı , Ankara.

Franzoi, S. (1999). Self-Awareness and Self –Regulation:A Review of Personality and Social Psychological Theory and Research, Turkish Psychological Review, Ankara.

Güven, K. (1999). Testler ve Kültür, Türk Psikoloji Yazıları, Cilt 1, Sayı 3.

Öztürk, O. (1994). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, 5.Basım Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Sayar, K., Güzelhan, Y., Solmaz, M., Özer, O.A., Öztürk, M., Acar, B., Arıkan, M. (2000). Anger attacks in depressed Turkish outpatients Annuals of clinical psychiatry 12(4), 213-218.

Sayar, K., Şimşek, E., Bozkır, F., Ak, İ. (2002). www.gata.edu.tr/dahılıbılımler /cocukruh/p29.htm.

Toros, F., Gamsız, N., Buğdaycı, R., Şaşmaz, T., Çamdeviren, H. (2002).

.

ARKA KAPAK

Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Bursa
0 224 442 80 45

ISBN:975-92307-1-2