



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ
VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI VE
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN
ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE BAYDOĞAN

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130102**



**BALIKESİR
2024**

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI VE BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMINA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE BAYDOĞAN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ZEKERİYA GÖKTAŞ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130102

BALIKESİR
2024



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde **Emre BAYDOĞAN** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

“ Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Algıları ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ortaokul Öğretim Programına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 13 /12/ 2024

TEZ SINAV JÜRİSİ

Prof. Dr. Yağmur AKKOYUNLU
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
(Başkan)

Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ
Balıkesir Üniversitesi
Üye **(Danışman)**

Doç. Dr. Nahit ÖZDAYI
Balıkesir Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Yüksek Lisans Tezi,
Sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 18 /12/2024 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Şükrü Metin PANCARCI
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi **beyan ederim.**

18/12/2024

İmza

Emre BAYDOĞAN

İTHAF

Hayatım boyunca aldığım tüm kararlarda beni maddi manevi destekleyen hayatıma anlam katan benim ruhumu en iyi anlayan, her zaman beni sevmekten ve korumaktan asla vazgeçmeyen Canım Annem Huriye BAYDOĞAN'a ve Rahmetli Babam Mehmet BAYDOĞAN'a en kalbi duygularıyla ithaf ediyorum'

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleőtirilmesinde katkısı olan tüm bilgilendirme, yönlendirme ve destekleriyle katkı sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ baőtta olmak üzere tüm hocalarıma en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmanın uygulama aőamasını gerçekleőtirmemde desteklerini esirgemeyen Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan tüm Beden Eğitimi Öğretmenlerine, Tez izleme aşamalarında her türlü bilgi ve deneyimlerini benim ile paylaőan ,bu süreçte hem akademik hem de manevi desteğini esirgemeyen kıymetli dostlarım Mehmet Bilgi MEDENİ, İlyas ÖZEN ve Fatih GÜL'e,

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca sürekli olarak bana anlayıő gösteren ve sonsuz destek veren canım eőim Ayőe BAYDOĞAN 'a, tez çalıőmalarım arasında büyüyen ve sabırla beni bekleyen ela gözlüm güzel kızım Elif Ayda BAYDOĞAN'a ve mavi gözlüm canım oğlum Kemal Efe BAYDOĞAN'a ,

Bu günlere gelmemde maddi ve manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan bana her zaman inanıp, güvenen Sevgili Annem Huriye BAYDOĞAN ve Rahmetli Babam Mehmet BAYDOĞAN'a sonsuz minnettarlığımı ve őükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Beden Eğitimi ve Spor	8
2.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi	10
2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Gelişim Alanları.....	12
2.1.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Fiziksel Etkileri.....	13
2.1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Zihinsel Etkileri	14
2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sosyal Etkileri.....	15
2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Psikomotor Etkileri.....	17
2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi.....	18
2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı (Ortaokul)	20
2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı Vizyonu	21
2.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Yapısı	21
2.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı Kazanımları	22
2.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları	23
2.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Ölçme Değerlendirme	24
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları.....	26
2.4. Algı Kavramı	27

2.4.1. Algı Türleri	30
2.4.2. Beden Eğitimi ve Algı İlişkisi.....	31
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	34
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (OÖBEÖ).....	35
3.3.3. Öğretmen Anket Formu (ÖAF)	35
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Analizi	37
4. BULGULAR.....	38
4.1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	38
4.2. Güvenirlilik Analizi	39
4.3. Ortaokul Öğrencileri Beden Eğitimi ve Öğretmen Anket Formu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler	40
4.4. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	41
4.5. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin “Sınıf” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	42
4.6. Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin “Haftalık Ders” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	43
4.7. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitnet U Testi Sonuçları	44
4.8. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Kıdem” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	45
4.9. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	46
4.10. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Eğitimde İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	47
4.11 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulda İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal. Wallis Testi Sonuçları	47

4.12. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okul Spor Salonu” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	48
4.13. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulun Bulunduğu İlçe” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	49
4.14 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okul Donanım” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
4.15 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Hizmet İçi Eğitim” Değişkenine Göre Kruskal. Wallis Testi Sonuçları	52
5. TARTIŞMA.....	53
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
KAYNAKLAR	66
ÖZGEÇMİŞ	74
EKLER	75
EK-1. ANKET FORMU	75
EK-2. ETİK KURUL ONAYI	80
EK-3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇALIŞMA İZİNİ.....	81

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, araştırmanın temel hedefini oluşturmaktadır. Bu çerçevede elde edilecek bulguların, beden eğitimi dersinin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayarak, program geliştirme uzmanlarına rehberlik etmesi çalışmanın alt hedefleri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 86 kadın 120 erkek toplam 206 beden eğitimi ve spor öğretmeni, bu okullarda öğrenim gören 117 kadın 103 erkek toplam 220 oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Hung Chi Kwong tarafından 1999 yılında Hong Kong Üniversitesi'nde tasarlanan "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (PEQSS)", beden eğitimi derslerine ilişkin öğrenci algısını ve ders değerlendirmesini anlamak için kullanılmıştır. Erdoğan (2009) tarafından oluşturulan "Öğretmen Anket Formu", Ortaokul Beden Eğitimi dersi müfredatının ders uygulamalarını ne şekilde etkilediğini açıklamak ve bu programın uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilere yönelik yapılan ankette cinsiyet, sınıf ve haftalık ders isteği değişkenlerine göre; öğretmenlere yönelik yapılan ankette ise okul donanımı, hizmet içi eğitim, okulda internet kullanımı ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklı alt boyutlarda anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Algı, beden eğitimi, ortaokul, öğrenci, öğretmen.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS COURSES AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MIDDLE SCHOOL TEACHING PROGRAM

The aim of this research is to examine in depth the opinions of physical education teachers and students at the secondary school level regarding physical education and sports lessons. It is among the sub-goals of the study that the findings to be obtained within this framework will contribute to the determination of the weak and strong aspects of the physical education course and guide program development experts.

The population of this study consists of 206 physical education and sports teachers, 86 women and 120 men, working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the center and districts of Balıkesir province in the 2023-2024 academic year, and a total of 220 physical education and sports teachers, 117 women and 103 men, studying in these schools.

As a data collection tool, the "Physical Education Scale for Secondary School Students (PEQSS)", designed by Hung Chi Kwong at the University of Hong Kong in 1999, was used to understand student perception of physical education lessons and course evaluation. "Teacher Survey Form" created by Erdoğan (2009) was used to explain how the Secondary School Physical Education course curriculum affects course practices and to evaluate the applicability of this program.

In the survey conducted for students, according to gender, class and weekly lesson request variables; In the survey conducted for teachers, significant differences were detected in different sub-dimensions according to the variables of school equipment, in-service training, internet use at school and the district where the school is located.

Keywords: Perception, physical education, middle school, student, teacher.

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GSİM: Gençlik Spor İl Müdürlükleri

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 4.1.	“Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları”	38
Tablo 4.2.	“Ölçekler ve Alt Boyutları Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları”... ..	40
Tablo 4.3.	“Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler”	40
Tablo 4.4.	“Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları”	41
Tablo 4.5.	“Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.”	42
Tablo 4.6.	“Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin Haftalık Ders Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	43
Tablo 4.7.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.”	44
Tablo 4.8.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Kıdem” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	45
Tablo 4.9.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	46
Tablo 4.10.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Eğitimde İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	47
Tablo 4.11.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulda İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	48
Tablo 4.12.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okul Spor Salonu” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	49
Tablo 4.13.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulun Bulunduğu İlçe” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	49
Tablo 4.14.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okul Donanım” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	51
Tablo 4.15.	“Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Kıdem” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları”	52

1. GİRİŞ

Eğitim, paydaş yaşamın çeşitliliğini ve benzerliklerini anlamalarını sağlayarak bireyler arasında bir homojenlik oluşturmayı hedefler; bu bağlamda kültürel aktarım, toplumun öz kültürünü eğitim çağındaki genç nesillere aktarmayı amaçlar (Tuna, 2010).

Eğitim, temel bir sosyal kurum olarak bireyin toplum içindeki yeteneklerini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamını ifade eder (Yetim, 2011).

Toplum genelinde eğitimin önemi konusunda genel bir konsensüs bulunmasından dolayı, ülkeler eğitim sistemlerine yapılan yatırımları artırarak daha etkili ve günümüz gereksinimlerine uygun bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, eğitime yönelik yatırımların artması kaçınılmaz hale gelmiştir ve eğitimde kısıtlamanın veya tasarrufun yapılamayacağı düşüncesi benimsenmektedir (Karakuş, 1999).

Genel eğitim ve beden eğitimi arasında hedeflerde paralellik bulunmaktadır. Genel eğitim, felsefi düşüncelerden, bilimsel doğruluklardan ve toplumsal düzenlerden beslenir. Fiziksel eğitim, bireyin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen temel bir eğitim bileşenidir ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Türk Milli Eğitiminin temel kanununda belirtilen amaçlardan biri, dengeli ve sağlıklı bir kişilik ve karakter geliştirmek, bilimsel düşünme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek, insan haklarına saygı gösteren, toplumsal sorumluluk bilincine sahip, yapıcı ve verimli bireylerin yetiştirilmesidir (Kaçak, 1993).

Beden Eğitimi Programı'nın temel amacı, bireylerin fiziksel, motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayarak, hayat boyu fiziksel aktivitelere katılımı desteklemektir. Bu amaca ulaşmak için, öğrencilerin aşamalı olarak planlanmış öğrenme etkinliklerine aktif katılım göstermeleri ve gelişimlerini sürekli takip etmeleri büyük önem taşır. Bu bağlamda, yapılandırmacı bir yaklaşım

benimsenmiş, kazanımların belirlenmesi ve etkinliklerin tasarlanması sürecinde öğrencinin doğrudan katılımı ve çeşitli öğrenme ortamlarının kullanımı üzerinde durulmuştur. Beden Eğitimi Öğretim Programının belirlenmesi ve uygulanabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açıları temel alınarak gerçekleştirilmiştir; ayrıca öğrencilerin dersi algılamalarının anlaşılması da hedeflenmiştir. Bu çalışma, programın teorik hedeflerinin pratik uygulanabilirliğine yönelik katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik algıları, öğrencilerin yaşlarına, fiziksel yeterliliklerine, öğretmenlerinin tutumuna ve ders içeriğine göre şekillenmektedir. Genel olarak, beden eğitimi dersi, öğrencilerin yoğun akademik derslerden uzaklaşarak hareket etme fırsatı buldukları bir alan olarak görülmektedir. Çoğu öğrenci bu dersi heyecan verici, stres atıcı ve eğlenceli bulurken, bazı öğrenciler için ise rekabet ve fiziksel yeterlilik gerektiren bir alan olarak stres kaynağı olabilmektedir. (Akgül ve Taşmektepligil, 2014).

Beden eğitimi dersinin öğrenciler için en büyük çekiciliklerinden biri, fiziksel aktivite sayesinde enerjilerini atabilmeleri ve farklı spor branşlarını deneyimleyebilmeleridir. Öğrenciler, basketbol, futbol, voleybol gibi takım sporlarının yanı sıra bireysel beceri gerektiren jimnastik, atletizm gibi aktivitelerle tanışma fırsatı bulurlar. Bu sayede hem fiziksel hem de motor becerilerini geliştirirken, disiplin, zaman yönetimi ve özgüven gibi önemli değerler kazanırlar. Takım çalışması yaparak birlikte hareket etme, strateji geliştirme ve sorumluluk alma gibi sosyal beceriler de beden eğitimi derslerinin önemli kazanımları arasında yer almaktadır. (Erbaş ve Koçak, 2009).

Beden eğitimi dersleri ayrıca, sağlıklı yaşamın temellerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler, fiziksel aktivitelerin sağlığa olan olumlu etkilerini ve düzenli spor yapmanın önemini öğrenirler. Böylelikle çocuk yaşta edinilen spor alışkanlığı, öğrencilerin ileriki yaşantılarında da sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerine katkı sağlar. Bunun yanı sıra, beden eğitimi dersleri öğrencilerin beden farkındalıklarını geliştirmelerine olanak tanır ve kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olur. Bu dersler aracılığıyla öğrenciler, hem fiziksel

yeterliliklerini sınırlar hem de fiziksel ve duygusal sınırlarını öğrenirler. (Yıldız ve Yetim, 2015).

Öğretmenlerin dersteki yaklaşımı da öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik algısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Destekleyici ve motive edici bir öğretmen, öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilir. Öte yandan, belirli spor branşlarına odaklanan, öğrencilerin yetenek seviyelerine göre ayırıcı bir tutum sergileyen öğretmenler, bazı öğrencilerde derse karşı olumsuz bir algı yaratabilir. Bu durum, öğrencilerin fiziksel yeterliliklerine göre kendilerini değerlendirerek özgüven eksikliği yaşamalarına neden olabilir. Dolayısıyla, dersin içeriğinin kapsayıcı, eğlenceli ve öğrenci odaklı olması, tüm öğrencilerin beden eğitimi dersine olumlu bir yaklaşım geliştirmeleri açısından önemlidir. (Güven, 2018).

Bu bağlamda, beden eğitimi derslerinin açık havada veya spor salonunda yapılması da öğrenciler için önemli bir faktördür. Öğrenciler, okul ortamında sınıf dışında vakit geçirme ve doğa ile iç içe olma fırsatını beden eğitimi dersinde bulabilmektedirler. Bu tür dersler, öğrencilerin zihinsel olarak dinlenmesini sağlarken, çevre ile etkileşim kurmalarına da olanak tanır. Ortaokul çağında hareketin öneminin fark edilmesi, beden eğitimi dersini öğrenciler için yalnızca bir ders değil, aynı zamanda sosyalleşme, takım ruhunu yaşama ve rekabet etmeyi öğrenme alanı haline getirmektedir. (Demirhan ve Altay, 2001).

1.1. Problem Durumu

Eğitim faaliyetlerinin amaçladığı sonuçların gerçekleşebilmesi için kapsamlı ve tutarlı bir planlama süreci gereklidir. Bu planlamada temel hedef, bireyde istenilen davranış değişimlerini sağlamaktır; bu değişimler önceden belirlenmiş bir öğrenme süreciyle gerçekleşir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sonuçlanabilmesi için, bu davranış değişikliklerinin belirlenen plan çerçevesinde uygulanması önemlidir (Çeliköz, 2004).

Beden eğitimi öğretim programının ana amacı, bireylerin fiziksel, motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek onların düzenli olarak fiziksel

aktivitelere katılım göstermelerini sağlamaktır. Programda yapılandırmacı yaklaşım esas alınmış olup, kazanımların ve etkinlik örneklerinin çeşitli öğrenme ortamlarını ve öğrencinin doğrudan katılımını içerecek şekilde tasarlanmasına özel önem verilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin aşamalı olarak düzenlenmiş etkinliklere katılarak kendi gelişimlerini gözlemlemeleri önemlidir (Taşkın, 2018).

Eğitim sisteminin temel ögesi olan ve programın uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler, yapılan değişikliklerin ve beden eğitiminde benimsenen yapılandırmacı öğretim yaklaşımının nasıl uygulandığı ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı konularında kritik bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin uygulamaları ve öğrenci algıları, program tasarımcılarına iletilmeli ve değerlendirilmelidir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci başarısındaki önemli etkilerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, program geliştirme sürecinde öğretmen görüşlerinden ve öğrenci algılarından yararlanılması gereklidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Elde edilecek bulguların, beden eğitimi dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesine katkı sağlayarak, program geliştirme uzmanlarına yol göstermesi çalışmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmamızın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara çözüm bulunmaya çalışılmıştır.

H₁: Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, cinsiyete göre fark var mıdır?

H₂: Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, sınıfa göre fark var mıdır?

H3: Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, haftalık derse göre fark var mıdır?

H4: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, cinsiyete göre fark var mıdır?

H5: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, kıdeme göre fark var mıdır?

H6: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, sınıf mevcuduna göre fark var mıdır?

H7: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, eğitimde internetten yararlanma göre fark var mıdır?

H8: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, okulda internetten yararlanma göre fark var mıdır?

H9: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, okul spor salonuna göre fark var mıdır?

H10: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, okulun bulunduğu ilçeye göre fark var mıdır?

H11: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, okul donanımına göre fark var mıdır?

H12: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için beden eğitimi dersi düzeyi üzerinde, hizmet içi eğitime göre fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Temel eğitimin ilk kademesinde, grup ve toplum bilincini güçlendiren bir spor anlayışının benimsenmesi, birlik ve dayanışmanın önemini vurgulamak için gereklidir. İkinci kademedeki temel eğitim ise çocuklarda toplumsal başarı bilincini geliştirmeyi

ve rekabetçi bir iş yaşamına hazırlamayı amaçladığından, bu seviyedeki spor programlarında rekabetçi öğelerin belirgin bir şekilde yer alması önemlidir. Spor ve hareket eğitimi, toplumsal boyutlarıyla bireyin içinde bulunduğu toplumu anlamasına katkı sağlayan önemli bir sosyal fenomen olarak görülmektedir (Yamaner, 2001).

Araştırmamız, eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik algılarını belirleyerek, onların bu derslere olan ilgisini, motivasyonunu ve katılımını artıracak stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin, mevcut öğretim programına yönelik tutumlarını inceleyerek, programın etkinliğini, öğretmenlerin memnuniyet düzeyini ve programın uygulanabilirliğini değerlendirmeye olanak sağlar. Bu tür bir değerlendirme, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için geri bildirim sunar ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, bu araştırma sayesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştıkları zorluklar daha iyi anlaşılabilir, bu da eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin fiziksel aktivitelerle daha sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri için gerekli adımların atılmasına zemin hazırlar.

Sonuç olarak, bu araştırma hem akademik literatüre değerli katkılar sağlar hem de uygulayıcılara, spor politikasına ve eğitimcilerin daha bilinçli kararlar almasına yardımcı olacaktır.

1.5. Sayıtlar

Katılımcılar, istenilen veri toplama araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir. Sorulan soruların araştırmanın hedeflerine uygun olduğu ve katılımcıların yanıtlarını etkileyen dış etkenlerin bulunmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Balıkesir ili ve ilçelerindeki ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören öğrencileri ve bu okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor

öğretmenlerini içermektedir. Araştırma kapsamı, ortaokul seviyesindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor dersiyle ilgili görüşlerini içeren veri toplama aracına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitimi ve Spor

Beden Eğitimi terimi, batı dillerinde 18. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılda, Büyük Eğitim Reformu hareketini savunanlar, geleneksel okul sistemi olan "Tumani"ye karşı bir tepki olarak beden eğitimi yerine spor kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Brodmann, 1984).

Avustralyalı biyolog ve eğitimci Gaulhofer, 19. yüzyılın başlarında, okul beden eğitimi anlayışında önemli bir değişim öncüsü olmuştur. Gaulhofer'e göre, beden eğitimi, insanın bedeniyle genel eğitimi içeren bir süreçtir; bu süreçte vurgu insan vücudu üzerindedir ve amaç, bireyin tüm kişiliği ve bütünlüğünü hedeflemektedir. Beden eğitimi, bazen bir hedef olarak düşünülürken, bazen de sporun bir aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor, birbirini tamamlayan ve ayrı düşünülemez iki kavramdır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlendirmek, beden eğitimi ve sporun temel hedefleri arasında yer alırken, aynı zamanda bireyin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı potansiyelini ortaya çıkaran önemli bir etkidir (Balcıoğlu, Özbek ve Sungur, 2003).

Beden eğitimi, bireyin yaşına ve genetik potansiyeline uygun olarak, fiziksel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinin optimal gelişimini desteklemek amacıyla bedensel aktiviteler ve oyunlar yoluyla gerçekleştirilen bir disiplindir (Şahin, 2006).

Gaulhofer'un perspektifine göre, beden eğitimi insanın bütünsel gelişimini hedefleyen bir süreçtir, burada vurgu insanın bedeninin merkezinde olup, amaç insanın tüm varlığına yöneliktir. Groll'un bakış açısına göre ise, beden eğitimi insanın fiziksel yeteneklerini ve hareket kabiliyetini geliştirmeyi amaçlayan bir pratiktir, bu süreç insanın mükemmelleşmesine hizmet eder ve genel anlamda insanın beden ve ruh sağlığını, kişilik gelişimini ve toplumsal uyumu destekler (Demirci, 2013).

Beden eğitimi, vücut yapısını ve işlevselliğini geliştirme, eklem ve kas kontrolünü sağlama, okul sonrası iş ve sosyal aktiviteler sırasında harcanan fiziksel

enerjiyi en verimli şekilde kullanma becerisini kazandırma amacıyla organların koordineli ve yönlendirilmiş hareketini öğreten bir disiplindir (Karakuş ve Koç, 2001).

Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir ve çocukların ve gençlerin bütünsel gelişimine katkıda bulunmak için doğal bir ortam sağlar. Bu bağlamda, beden eğitimi sadece fiziksel gelişime değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişime de katkıda bulunur. Ayrıca, yaratıcılığı, liderliği destekler, serbest zamanı değerlendirir ve bireylerin kişilik özelliklerini geliştirir, onları sorunlardan uzaklaştırarak rahatlatır (Saracoğlu, 1995).

Çocukların ve gençlerin genel eğitiminde bedensel hareketlerin ve becerilerin önemi, tarihsel açıdan derin köklere sahiptir. Antik çağlardan itibaren, spor eğitimde hayati bir araç olarak kabul edilmiş ve Platon gibi düşünürler, gençlerin yetiştirilmesinde müziğin ardından beden eğitiminin önemini vurgulamışlardır (Mirzeoğlu, 2014).

Spor terimi, etimolojik olarak "disport" (dis ve porture) kelimelerinden türetilmiştir ve işten uzaklaşmak anlamına gelir. Dolayısıyla, spor kavramı ağır bir iş değil, eğlence anlamına gelir. Spor ile çalışma arasındaki temel fark, tutumda meydana gelen değişikliklerle ifade edilir. Spordaki tutum, oyun tutumudur ve bu tutum, spordan zevk almayı ve sadece elde edilen sonuçtan daha fazlasını içerir (Özbydar, 1983).

Spor, genellikle rekabete dayanan, bireysel veya toplu olarak gerçekleştirilen, kendine özgü kuralları bulunan ve fiziksel ile zihinsel yeteneklerin gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda eğitici ve eğlendirici niteliklere sahip olan aktivitelerdir. (Aydın ve ark., 2007).

Spor, belirli bir amacı gerçekleştirmek için yapılan, belirli kurallara ve tekniklere bağlı olan bir aktivite setidir. Sporun sadece katılımcıları değil, aynı zamanda izleyicileri de ruhsal açıdan tatmin eden bir etkinlik kümesidir; bu sayede sporcu ve seyirciler arasında bir bütünlük oluşturur (Yıldız, 2009).

İnsanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişimini temel alan beden eğitimi ve spor, gelecek nesillerin ana kaynağı olarak kabul edilir. Bu bilinçli ve planlı

faaliyetler, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısıdır. Spor, eğitimle ilişkilendirilirken, beden eğitimi kavramıyla birlikte düşünülmesi uygun bir yaklaşımdır. Modern eğitim anlayışı içinde, beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan unsurlardır (Yetim, 2011).

2.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Fiziksel aktiviteler, oyunlar ve sporlar yoluyla öğrenme; öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişimlerini bir arada desteklemeyi amaçlar. Öğrenci odaklı ortamlar, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak şekillendirme fırsatı sunarken, sürece dayalı ve esnek bir yapıyı benimser. Gelişimsel ve sarmal bir yapıya sahip olan öğretim, çeşitli temalar ve konular aracılığıyla hedeflenen kazanımlara ulaşmayı destekler. Öğrencilerin eğitiminde deneyimler, çevre ve diğer insanların katkısı büyük bir önem taşır. Bireysel, ikili ve grup çalışmaları dengeli bir şekilde uygulanır. Uygulama süreçlerinde, öğrencilerin kendilerini hem fiziksel hem de duygusal olarak güvende hissetmeleri sağlanırken, yaratıcılığı teşvik etme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı süreçler ön planda tutulur. Evrensel ve toplumsal değerlere vurgu yapılır, centilmenlik ve adil rekabet anlayışı kazandırılmaya çalışılır. Öğretmene esneklik sağlanırken, tüm öğrencilerin sürece katılımı teşvik edilir ve çevre bilinci artırılır. Eğlenceli bir öğrenme ortamı sunularak, değerlendirme süreci çok yönlü şekilde ele alınır ve bu süreç, öğrencilere aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırmayı hedefler (Güney, 2019).

Beden eğitimi ve spor, insanın bedensel ve ruhsal gelişimine olumlu katkılarda bulunurken, bireyin kendini anlaması ve toplum içinde yerini bulmasına yardımcı olur. Eğitim sürecinde, beden eğitimi ve spor hem araç olarak kullanılır hem de temel bir amaç olarak görülür. Bu disiplin, insanın beden ve ruh sağlığını doğrudan etkilerken, zihinsel olarak da disiplinli, bilinçli ve algı açısından gelişmiş bir duruş sağlar (Yetim, 2011).

Hareketin çocuk yaşamında merkezi bir rol oynadığı düşünüldüğünde, çocuklar çevreleriyle iletişim kurma ve tepki verme becerilerini hareketler yoluyla öğrenirler. Beden eğitimi dersleri, kendi belirlediği amaçlara sahip olmasına rağmen,

genel eğitim içinde beden eğitimi dersi; içeriği, uygulanan metodlar ve kullanılan araçlar açısından genel eğitimin bir bileşeni olarak işlev görür (Pehlivan, 2005).

Toplumun en kıymetli varlığı olarak kabul edilen insanları en etkili şekilde eğitmek ve yeteneklerini geliştirmek, her toplumun öncelikli ve önemli bir sorumluluğudur. Nitelikli bir eğitim ile bireyler, kendileri, aileleri ve toplumları için değerli birer kaynak haline gelebilirler. Ancak yanlış eğitim sonucunda, potansiyel bir değer kaybıyla karşı karşıya kalınabilir ve bir hayatın değerini yitirilmiş olur (Hergüner, 1992).

Eğitim ve spor arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Spor, eğitimin bir parçası olarak ele alındığında, spor eğitiminin merkezindedir ve en etkin şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitimden yararlanır. Diğer taraftan, eğitim için yapılan spor faaliyetlerinde, spor sadece eğitimin hedeflerine ulaşmak için kullanılan yöntemlerden biridir; genellikle en keyifli ve etkili biçimde uygulandığında en verimli olanıdır (Öncü, 2007).

Beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin hem zihinsel hem de bedensel gelişimine katkıda bulunur ve bu gelişmelerin birbirini tamamlamasına yardımcı olur. Bu şekilde, bireylerin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmelerine katkı sağlar. Toplumun beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımı, bireylerin kendilerini tanıtmaları ve ülkelerine hizmet etmeleri açısından önemli bir boyuta sahiptir; bu bağlamda, elde edilen başarıların toplum için taşıdığı değer ve önem göz ardı edilmemelidir (İnal, 2003).

Beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin sınav kaygısını azaltıcı, stresle başa çıkma becerilerini güçlendirici ve öğrenme etkinliğini artırıcı rolü de dikkate alınmalıdır (Bozkurt, 2003). Beden eğitimi ve sporun vurgulanmasıyla birlikte, genel eğitimin ihmal edilemez bir parçası olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin sağlıklı beden gelişimi, ruhsal ve psikolojik gelişim ile sosyal iletişim becerileri açısından kritik bir rol oynadığı ifade edilmiştir (Harmandar, 2004).

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynayan, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle

ortaokul çağındaki öğrenciler için, bu ders bireylerin fiziksel kapasitelerini keşfetmelerine, bedensel farkındalıklarını geliştirmelerine ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına imkan tanır. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin fiziksel sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra psikososyal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir (Güven, 2018). Beden eğitimi dersinde kazanılan özgüven, takım ruhu, liderlik becerileri ve sosyal etkileşim becerileri, öğrencilerin hem okul içindeki hem de toplumsal hayattaki konumlarını güçlendirmektedir (Erbaş ve Koçak, 2009). Ayrıca bu dersin, öğrencilerin motor becerilerini geliştirirken fiziksel aktivitenin eğlenceli yönünü keşfetmelerine olanak tanıdığı; bu sayede dersin öğrencilerin stres düzeylerini azalttığı da vurgulanmaktadır (Akgül ve Taşmektepligil, 2014). Diğer taraftan, dersin içeriğinin çeşitliliği ve öğretmenlerin öğrenciyi destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Eğitimde, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin genel akademik başarısına dolaylı katkılar sunduğu da bilinmektedir; fiziksel aktivitenin öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeylerini artırarak öğrenme süreçlerini desteklediği düşünülmektedir (Demirhan ve Altay, 2001). Tüm bu açılardan bakıldığında beden eğitimi ve spor dersleri, bireyin bütünsel gelişimini hedefleyen çağdaş eğitim anlayışında vazgeçilmez bir yere sahiptir.

2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Gelişim Alanları

Gelişim, döllenme anından başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreci kapsar (Erden ve Akman, 2006). Gelişim, doğumdan ölüme kadar geniş bir zaman aralığında çeşitli alanlarda ilerlemektedir ve bu ilerleme, çevresel etkiler ile genetik faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir (Başaran, 2000). Beden eğitimi ve spor, bireyin gelişimine en fazla katkı sağlayan derslerden biridir, çünkü hem zihinsel, hem psikolojik, hem de bedensel iyileşmeyi teşvik eder. Kişinin gelişimi, öğrenme süreci, anlama kabiliyeti ve sosyal ilişkiler kurma yeteneği gibi birçok yönü içerir. Bireyler benzer gelişim özellikleri sergileyebileceği gibi farklı gelişim özellikleri de gösterebilirler (İnan, 2021).

Büyüme dönemindeki çocuklar, düzenli ve kademeli olarak birçok değişim geçirirler. Beden eğitimi ve sporun hedeflerini de içeren bu değişiklikler, fiziksel,

zihinsel, sosyal ve psikomotor değişimler olarak sınıflandırılır (Baumgather ve Jackson, 1987).

Beden eğitimi ve spor, çocukların yaşadığı farklı gelişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunur ve genel eğitim sürecini destekler. Genel eğitimde önemli bir yer tutan beden eğitimi ve sporun temel hedefi, çocukların fiziksel aktiviteler yoluyla öğrenmelerini sağlamak ve her öğrencinin hareket becerilerini en üst düzeye çıkarmaktır (Tamer, 1987).

2.1.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Fiziksel Etkileri

Beden eğitimi ve spor, bireyin biyolojik yapısının güçlenerek daha sağlıklı bir şekilde işlev görmesi için çeşitli imkanlar sunar. Fiziksel aktiviteler, bedensel uygunluğu artırırken aynı zamanda koordinasyonu, dengeyi, kuvveti, hareketliliği ve dayanıklılığı geliştirir. Düzenli ve sürekli yapılan egzersizler, kemikleri güçlendirir, liflerin ve bağ dokularının esnekliğini artırarak baskı ve gerilmelere karşı direnci artırır. Bu değişimler ve gelişmeler sonucunda, olumlu bir fiziksel gelişme ve sağlam bir beden ve ruh sağlığı elde edilir. Ayrıca, spor ve fiziksel aktiviteler fazla kiloların atılmasına ve ideal kiloya ulaşılmasına yardımcı olur. Sakatlıkların önlenmesi ve iyi bir fiziksel yapıya sahip olunması açısından sportif faaliyetlerin önemi büyüktür (Tamer ve Pulur, 2001).

Hareket, kalp kaslarının güçlenmesine ve büyümesine yol açar, aynı zamanda kalp-damar duvarlarını yağ birikintilerinden arındırır. Bu nedenle, fazla kiloların atılmasına yardımcı olmanın yanı sıra, beden eğitiminin sağlık üzerindeki etkisi hastalıkları ve sakatlıkları önlemede, özellikle kalp ve dolaşım sistemi hastalıklarını tedavi etmede ve kas, iskelet ve eklem yapısının gelişiminde, fiziksel ve anatomik kondisyon ile yüksek performansın sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yetim, 2006).

Beden eğitimi ve spor dersinin fiziksel etkileri, öğrencilerin sağlık ve gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Çeşitli çalışmalar, bu dersin öğrencilerde kas gücü, esneklik, koordinasyon, dayanıklılık ve kardiyovasküler sağlık üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Erdoğan, 2016). Özellikle büyüme çağındaki

bireylerde, beden eğitimi dersinde yapılan düzenli fiziksel aktiviteler, kas ve kemik gelişimini destekleyerek iskelet sisteminin güçlenmesine katkı sağlar. Düzenli fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerde vücut yağ oranının azalması ve sağlıklı bir kilonun korunması, obezite gibi sağlık sorunlarının önlenmesi açısından da büyük önem taşır (Ateş ve Işık, 2017). Beden eğitimi ve spor dersinde geliştirilen motor beceriler, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki fiziksel yetkinliklerine de katkıda bulunur ve aktif yaşam alışkanlıklarının temellerini atar (Karaca, 2019).

Fiziksel aktiviteler ayrıca kasların dayanıklılığını artırırken kardiyovasküler sistemin de güçlenmesine olanak tanır. Aerobik egzersizler yoluyla kalp sağlığı ve dolaşım sistemi desteklenir; bu da öğrencilerin fiziksel dayanıklılıklarını artırarak daha sağlıklı bireyler olmalarına katkıda bulunur (Gökçe ve Özdemir, 2018). Öğrencilerin derslerde hareket etmeleri, yalnızca fiziksel gelişimlerine değil, aynı zamanda ruhsal sağlıklarına da olumlu etkiler sağlar. Fiziksel aktivite sırasında salgılanan endorfin hormonları, öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini azaltarak ruh hallerinin dengelenmesine yardımcı olur (Yıldız, 2020). Tüm bu açılardan bakıldığında, beden eğitimi ve spor dersinin fiziksel sağlığı destekleyici bir eğitim alanı olduğu ve öğrencilerin genel sağlığını güçlendirmede önemli bir rol oynadığı açıktır.

2.1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Zihinsel Etkileri

Öğrencilerin fiziksel aktivitelerle birlikte öğrenme süreçlerine katılmalarının, öğrenme hızını önemli ölçüde artırdığı ve öğrencilere yeni deneyimler kazandırdığı yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Kirchner ve Fishburne, 1995).

Beden eğitimi, öğrenme sürecine ve akademik başarıya olumlu katkı sağlayarak bireye muhakeme yeteneği, içsel disiplin, hedefe yönelik sistemli çalışma ve bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli motivasyonu kazandırır (Sibley ve Etnier, 2003).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireye sağlıklı yaşamın önemini ve bu yaşam tarzının yollarını anlama fırsatı sunar. Bu kazanımlar, zihinsel gelişimin bir sonucudur.

Yeni bilgilerin edinilmesiyle birlikte, aktiviteler yeni bir anlam kazanır ve bireylerin daha konforlu bir yaşam sürmesine katkı sağlar (Aracı, 2001).

Beden eğitimi ve spor dersinin zihinsel etkileri, öğrencilerin bilişsel işlevlerinden motivasyonlarına kadar birçok alanda önemli katkılar sağlamaktadır. Çeşitli araştırmalar, fiziksel aktivitelerin bilişsel performansı artırdığını ve öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Kara ve Demir, 2018). Fiziksel aktivite sırasında beyne giden kan akışının artması, dikkat süresini uzatmakta ve hafıza fonksiyonlarını güçlendirmektedir. Özellikle ortaokul çağındaki öğrencilerde beden eğitimi dersine katılım, derslerdeki odaklanma seviyelerini artırarak akademik başarılarına olumlu bir katkı sunmaktadır (Öztürk ve Güler, 2019). Ayrıca, beden eğitimi derslerinde kazanılan fiziksel başarılar, öğrencilerin kendilerine olan güvenini güçlendirirken, problem çözme ve strateji geliştirme yeteneklerini de desteklemektedir (Şahin ve Er, 2020).

Fiziksel aktivitenin öğrenciler üzerindeki ruh sağlığına olan etkisi de zihinsel süreçleri doğrudan etkilemektedir. Spor aktiviteleri sırasında salgılanan serotonin ve endorfin hormonları, öğrencilerin kaygı seviyelerini düşürmekte, ruh hallerini iyileştirmekte ve bu da genel zihinsel sağlıklarına olumlu yansımaktadır (Yılmaz, 2017). Ayrıca, takım sporları aracılığıyla yapılan beden eğitimi dersleri, öğrencilerin işbirliği yapma, empati kurma ve sosyal ilişkiler geliştirme becerilerini artırarak sosyal zeka gelişimine de katkıda bulunur (Gök ve Yıldırım, 2016). Fiziksel aktivite ile birleşen zihinsel süreçler, öğrencilerin okul içinde ve dışında daha sağlıklı bir zihinsel yapıya sahip olmalarını sağlarken, ders içi başarılarının ve sosyal ilişkilerinin güçlenmesine katkıda bulunur. Bu çerçevede, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin zihinsel sağlığı üzerinde olumlu etkiler bırakan, eğitim sürecinde destekleyici bir rol oynadığı açıktır.

2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sosyal Etkileri

Beden eğitimi ve sportif etkinlikler, bireyin duygusal gelişimine katkı sağlayan sosyal deneyimler sunarak duygusal ifade becerilerini geliştiren önemli ortamlar olarak işlev görür (Aracı, 2001).

Saldırganlık, öfke, kızgınlık, gurur duyma, kıskanma, utanma gibi çeşitli duygular, bedensel aktivitelerle birlikte deneyimlenerek, bireyin duygusal rahatlama yaşamasına ve bu duyguları etkili bir şekilde yönetebilmesine olanak sağlayan bir platform sunarlar (Tezcan, 1977).

Gelişim çağındaki bireylerin spor yapması, onların güçlü, dengeli, yetenekli, sportmen ruhlu, kurallara bağlı ve sosyal olarak donanımlı mutlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir (Erkan, 1996). Bireyin okul ve arkadaşlık ortamında yer aldığı bedensel aktiviteler, çocuğun sosyal uyum sağlamasına ve toplum içinde entegre olmasına olanak tanır. Akran gruplarıyla paylaşılan bu aktiviteler, çocukların çeşitli statüler elde etmesine ve farklı davranış biçimleri sergilemesine olanak sağlayarak sosyal öğrenme deneyimleri sunar. Bu bağlamda, çocuğun katıldığı bedensel faaliyetler ve oyunlar, yeni rollerin öğrenilmesinde kritik bir rol oynar (Yetim, 2000).

Beden eğitimi ve spor dersinin sosyal etkileri, öğrencilerin sosyal beceri ve kimlik gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çeşitli araştırmalar, bu dersin öğrencilerde takım çalışması, işbirliği, sorumluluk alma ve liderlik gibi becerilerin gelişmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Karakaya ve Eraslan, 2018). Takım sporları ve grup etkinlikleri sayesinde öğrenciler, işbirliği yapmayı ve ortak bir hedefe ulaşmak için stratejik düşünmeyi öğrenirler. Bu süreçte bireyler arası iletişim güçlenir ve empati yetenekleri gelişir; böylece öğrenciler, birbirlerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayarak sosyal zekalarını geliştirirler (Yılmaz, 2019). Beden eğitimi dersinde kazanılan sosyal beceriler, öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarına da katkıda bulunur. Özellikle grup aktiviteleri sırasında öğrenciler, farklı kişilik özellikleriyle tanışır ve bu çeşitliliği kabullenme becerilerini geliştirirler; böylece hoşgörü ve saygı kavramları günlük yaşantılarında da daha fazla yer bulur (Güneş ve Şahin, 2017).

Beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin özgüvenini ve sosyal ilişkilerini destekleyici etkisi de göz ardı edilmemelidir. Fiziksel başarılar, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırırken, sosyal ortamlarda daha rahat iletişim kurmalarına olanak tanır (Çetin ve Kaya, 2020). Spor aktiviteleri sırasında kazanılan başarılar, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini de güçlendirir. Bu tür dersler,

öğrencilerin sosyal statülerini ve toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirerek onlara güçlü bir sosyal kimlik kazandırır. Beden eğitimi dersinin sunduğu sosyal kazanımlar, öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine olanak tanır. Genel anlamda beden eğitimi ve spor dersinin, öğrencilerin sosyal becerilerini, kendilerini ifade etme kapasitelerini ve toplumsal uyumlarını geliştiren, eğitim sürecinde sosyal gelişimlerini destekleyen bir platform sunduğu görülmektedir.

2.1.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Psikomotor Etkileri

Psikomotor hareketler, çeşitli fiziksel yetenekleri gerektiren ve birden fazla organın koordineli şekilde çalıştığı bilinçli ve zihinsel kas sinir sistemi eylemleridir; bu hareketler dikkat, güç, kuvvet, denge, tepki hızı, eş güdüm ve esneklik gibi becerileri içerir. Psikomotor gelişim ise bu hareketlerdeki eylemsel değişiklikleri ifade eder. Beden eğitiminin temel amaçlarından biri, bu becerilerin geliştirilmesidir; bu sayede bireyin bütünsel gelişimi ve yetenek kazanımı sağlanabilir. Bu beceriler, bireyin yaşam tarzı ve boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Aracı, 2001).

Psikomotor gelişimin gerçekleşmesi, vücut yapısının ve koordinasyonunun ilerlemesi olarak da yorumlanabilir. Bu süreçte, birey daha zarif, akıcı ve etkili bir biçimde hareket etme yeteneği kazanır. Psikomotor gelişim, özellikle çeşitli spor disiplinlerine, dansa ve jimnastiğe özgü hareketlerle ilgilenir. Bu sportif beceriler, yapılan spor dalına özgü hareketlerle birlikte özelleşir (Tamer ve Pulur, 2001).

Beden eğitimi ve sporun psikomotor beceriler üzerindeki etkileri, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların motor beceri koordinasyonunu, denge, hız, güç ve çeviklik gibi özelliklerini de güçlendirir. Psikomotor beceriler, bireylerin çeşitli motor hareketleri kontrollü bir şekilde yapabilme kapasitesini ifade eder ve bu becerilerin gelişimi, özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde önem taşır. Araştırmalar, beden eğitimi derslerinde yapılan düzenli fiziksel aktivitelerin kas gelişimi, hareket kontrolü ve vücut farkındalığını artırarak öğrencilerin genel psikomotor becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Aydın ve Demirtaş, 2017). Bu derslerde gerçekleştirilen hareket etkinlikleri, öğrencilerin el-göz koordinasyonunu ve ince motor becerilerini geliştirir; bu durum,

öğrencilerin günlük yaşamlarındaki fiziksel yeterliliklerini artırır ve özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların motor gelişimlerinde büyük katkı sağlar (Güven ve Yıldız, 2019).

Beden eğitimi dersinde yapılan denge, esneklik ve koordinasyon çalışmaları öğrencilerin dengeli bir hareket kabiliyeti geliştirmelerine olanak tanır ve onların bedensel farkındalıklarını güçlendirir. Bu sayede çocuklar, ileriki yaşlarda daha kompleks motor görevleri başarıyla yerine getirme yeteneği kazanırlar (Köse ve Şahin, 2018). Aynı zamanda, yapılan fiziksel aktiviteler öğrencilerin kas dayanıklılıklarını ve vücut gücünü artırarak onların fiziksel olarak daha sağlıklı bir bedene sahip olmalarını sağlar. Fiziksel aktiviteler sırasında kazanılan psikomotor beceriler, öğrencilerin yalnızca spor aktivitelerinde değil, genel yaşam becerilerinde de önemli avantajlar sağlamaktadır (Öztürk ve Arslan, 2020). Tüm bu etkiler göz önüne alındığında, beden eğitimi ve sporun psikomotor gelişime katkı sağlayarak öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini bütünsel olarak destekleyen önemli bir eğitim aracı olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Öğretmenler, öğrencinin tüm gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilmek için alanlarına özgü öğretme-öğrenme etkinliklerini nitelikli bir şekilde planlamalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gerçekleşir. Bilişsel alan öğrenmesi, zihinsel süreçleri içerirken; duyuşsal alan öğrenmesi, ilgi ve tutumları kapsar; devinişsel alan öğrenmesi ise beceri gelişimini temsil eder. Devinişsel alan, davranışların doğru, uyumlu ve otomatik bir şekilde gerçekleştirilmesini ifade eder ve bu duruma beceri denir. Bu tanıma göre, beceri öğretiminin iki temel bileşeni vardır: Birincisi, becerilerin nasıl yapılacağıyla ilgili kuralların öğretilmesi; ikincisi ise gerçekleştirilecek uyumlu kas hareketlerinin pratiğidir (Demirhan, 1999).

Beden eğitimi dersinin planlanma sürecinde, toplumun ve konu alanının yanı sıra bireyin incelenmesi de kritik öneme sahiptir. Bu, bireyin durumunun ders planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesinde belirleyici bir faktör olması

nedeniyedir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri, öğretim sürecini planlarken ve yürütürken öğrencilerin gelişim özelliklerini anlamalı ve bu özelliklere göre etkinlikleri planlamalıdır. Bu konuda, birçok eğitimcinin yaptığı sınıflamalar bulunmaktadır, ve bunlardan biri örnek olarak sunulmuştur (Demirhan, 1999). Beden eğitimi, bireyin yaşına ve yetenek kapasitesine uygun olarak fiziksel, ruhsal ve zihinsel faaliyetleri içeren bir disiplindir (Çumralıgil, 1995). Beden Eğitimi, oyun, jimnastik ve spor gibi öğretici tüm faaliyetleri kapsayan kapsamlı bir terimdir ve bu etkinlikler aracılığıyla bedensel aktivitelerin ve eğitimin bir araya getirilmesini ifade eder (Özmen, 1997). Beden eğitimi, bireyin fiziksel sağlığını, ruh sağlığını ve bedensel becerilerini ilerletmeye yönelik, çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine uygun olarak değişen esnek kurallara dayalı, oyun, jimnastik ve spor gibi etkinliklere odaklanan geniş bir faaliyet yelpazesini kapsar (Yamaner, 2001). Beden Eğitimi, erken çocukluktan itibaren insan doğasındaki hareketleri yönlendirerek, sosyal uyum, bilişsel beceriler, ruhsal ve fiziksel güç, cesaret ve disiplin gibi özellikleri geliştirmeyi hedefleyen bir bilim dalıdır (Balcıoğlu ve ark., 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretimi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılandırılmış, çok yönlü bir eğitim alanıdır. Bu ders, yalnızca fiziksel beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin disiplin, özgüven, dayanıklılık ve işbirliği gibi kişisel ve sosyal becerilerini de geliştirir (Demir ve Akyol, 2018). Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak ve onların fiziksel gelişimlerini sağlamak için yaratıcı, yenilikçi ve motive edici öğretim yöntemleri kullanır. Öğretim sürecinde öğrencilere, hareket bilgisi, spor becerileri ve sağlık bilinci kazandırmak üzere etkili bir öğrenme ortamı sunulması, bu dersin başarısını büyük ölçüde artırmaktadır (Yıldırım, 2020). Ayrıca, beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerde yaşam boyu spor alışkanlığı kazandırarak, sağlıklı bir yaşam sürdürme bilincini geliştirmeyi hedefler (Öztürk ve Uğurlu, 2019).

Beden eğitimi öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri ve etkinlik tabanlı yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmeye olan katılımlarını artırmakta ve öğrencilerin fiziksel aktivitelerde aktif rol almalarını teşvik etmektedir. Özellikle oyun temelli ve uygulamalı eğitim modelleri, öğrencilere pratik yapma imkanı sağlayarak motor beceriler ve hareket bilgisi gelişiminde önemli katkılar sağlar (Korkmaz ve Çakır,

2017). Öğretmenlerin, öğrencilere güvenli ve pozitif bir öğrenme ortamı sunarak, onları fiziksel aktiviteye teşvik etmeleri, beden eğitimi derslerinde başarıyı artırmakta ve öğrencilerin spora olan ilgisini pekiştirmektedir (Akbaş ve Yılmaz, 2021). Genel olarak beden eğitimi ve spor öğretimi, fiziksel beceri gelişiminin yanı sıra öğrencilerin hayat boyu sürecek sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına da katkı sağlayan kapsamlı bir eğitim sürecidir.

2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı (Ortaokul)

Haziran 2013'te Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanıp 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, haftada 2 saat olarak planlanan beden eğitimi derslerinin içeriğini düzenlemektedir. Bu program, öğrencilerin hayatları boyunca gereksinim duyacakları hareket becerilerini, sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlıklarını, öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirerek onları bir sonraki eğitim kademesine hazırlamayı amaçlamaktadır. Program, ilkokulda verilen "Oyun ve Fiziki Etkinlikler" dersinde kazandırılan hareket yetkinliği ve aktif yaşam becerilerini pekiştiren bir yapıya sahiptir. Hareket yetkinliği gelişiminde temel hedef, öğrencilerin farklı spor ve fiziksel etkinliklerde ilkokulda edindikleri temel hareket becerilerini kullanarak bu becerilerini daha da ilerletmelerini sağlamaktır. Aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı, öğrencilerin düzenli olarak spor ve fiziksel aktivite yapma alışkanlığı edinmelerini sağlamayı ve bu alışkanlıkların bireysel, toplumsal ve çevresel yönlerini anlamalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Program ayrıca, öğrencilerin öz yönetim, sosyal ilişkiler ve düşünme becerilerini geliştirmek için çeşitli eğitim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2013).

Ortaokul düzeyindeki beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel aktivitelere ve spor etkinliklerine katılarak bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşluk seviyeleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, beklentileri ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Dersler, öğrencilerin yaş gruplarına ve fiziksel özelliklerine uygun olan aktiviteleri içerecek şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2013).

2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı Vizyonu

Günümüzdeki sosyal koşullar ve toplumsal talepler, eğitim programlarında değişikliklere neden olmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemden itibaren eğitim alan çocukların yetiştirilmesi için belirlenen müfredat konuları ve bu konulara yönelik planlamalar, sürekli olarak gözden geçirilip geliştirilmektedir. Öğretim programları, değişkenlik gösteren bu koşullara uyum sağlamak amacıyla statik olmayan bir şekilde tasarlanmaktadır (Demirhan, 2008). Pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de öğretim programlarının oluşturulmasında en yaygın yaklaşım, programların dersler etrafında şekillendirilmesidir. Ders temelli bu programların en belirgin özelliklerinden biri, içeriğin en anlaşılır şekilde düzenlenmesidir (Varış, 1996).

İlköğretim düzeyindeki beden eğitimi ve spor derslerinin temel amacı, öğrencilerin hayatları boyunca kullanabilecekleri hareket becerilerini, sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlıklarını, kavramları ve stratejileri kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda, öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirerek onları daha ileri eğitim seviyelerine hazırlamaktır. Erken çocukluk döneminden başlayarak ortaöğretim sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimine ve spora katılım, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, Beden Eğitimi ve Spor Dersi, öğrencilere hareket yeteneklerini geliştirme, aktif ve sağlıklı yaşam tarzlarını benimseme konularında rehberlik etme ve destek sağlama rolü üstlenmektedir (MEB, 2013).

2.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programının Yapısı

Günümüzde beden eğitimi ve spor, genç nesillere hem zihinsel hem de fiziksel sağlık kazandıran önemli bir alan olarak kabul edilmektedir. Eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor, öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine fiziksel aktiviteler yoluyla katkıda bulunur. Ayrıca, sporun öğrencilerin sosyal yaşamlarında yer edinmesi ve boş zamanlarını kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmelerine olanak tanır (MEB, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerinde belirlenen hedeflerin başarıya ulaşabilmesi için, öğrencilerin katılımcı ve deneysel öğrenme etkinliklerine adım adım dahil

olmaları ve bu sürecin sonunda elde ettikleri gelişmelerin farkında olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi derslerindeki kazanımların ve etkinlik örneklerinin oluşturulmasında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiş, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin doğrudan eğitim sürecine aktif katılımının sağlanmasına özen gösterilmiştir (Aras, 2013).

Temel eğitimdeki Beden Eğitimi ve Spor Dersleri, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin fiziksel aktivitelere ve spor etkinliklerine katılımını teşvik ederek bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitim süreçlerini içerir. Bu derslerde öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşlukları, ilgi alanları, beklentileri ve bölgesel farklılıkları gibi unsurlar göz önünde bulundurulur. Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin yaşlarına ve fiziksel özelliklerine uygun etkinlik ve sporlarla katılımını sağlamak amacıyla planlanmıştır. Temel eğitim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını ve eğitim önceliklerini dikkate alarak 'hareket yetkinliği' ve 'aktif ve sağlıklı yaşam' olmak üzere iki temel öğrenme alanına odaklanır. Bu doğrultuda, öz yönetim, sosyal beceriler ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi için gerekli kazanımlar da programa dahil edilmiştir (MEB, 2018).

Eğitim programlarında, okul öncesinden lise seviyesine kadar beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerine önemli faydalar sağlar. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor derslerinden beklenen, öğrencilere hareket becerilerini geliştirme konusunda rehberlik etmek ve onlara destek sunmaktır. Aynı zamanda, öğrencilere aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırmak da temel amaçlardan biridir. Beden eğitimi ve sporun, öğrencilerin öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmeye de katkıda bulunması büyük önem taşır. Zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan dengeli ve sağlıklı bir gelişim, beden eğitimi ve sporun öncelikli hedefleri arasında yer alır (Avşar, 2009).

2.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı Kazanımları

Ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde tasarlanan Beden Eğitimi ve Spor

dersi, öğrencilerin yaş düzeyi, hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve beklentileri gibi faktörleri dikkate alarak fiziksel etkinliklere ve spora katılımlarını teşvik eder. Bu ders programı, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ve eğitim önceliklerini göz önünde bulundurarak, 'Hareket Yetkinliği' ile 'Aktif ve Sağlıklı Hayat' olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanına odaklanmaktadır. Ayrıca, öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarını vurgulamak amacıyla beden eğitimi ve spor etkinliklerinde bu boyutlara ilişkin kazanımlara da yer verilmiştir (MEB, 2013).

Öğrenciler, çeşitli fiziksel aktiviteler ve spor dallarına özgü hareket becerilerini geliştirirler. Hareket kavramlarını ve hareketin temel ilkelerini çeşitli fiziksel etkinlikler ve sporlar aracılığıyla öğrenirler. Farklı fiziksel aktivitelerde ve spor dallarında hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanma yeteneklerini geliştirirler. Sağlıklı yaşamla ilgili fiziksel aktivite ve spor kavramlarını ve ilkelerini açıklarlar ve sağlıklarını geliştirmek için düzenli olarak fiziksel etkinliklere ve sporlara katılırlar. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel değerleri ve birikimleri kavrarlar. Beden eğitimi ve spor aracılığıyla özyönetim becerilerini geliştirirler ve sosyal becerilerini güçlendirirler. Düşünme becerilerinin gelişimine beden eğitimi ve sporun katkıda bulunduğu görülür (MEB, 2013).

2.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları

Dünya genelinde beden eğitimi derslerinin içeriği incelendiğinde, hareket eğitimi ile bireyin kişisel ve toplumsal gelişiminin hedef alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda, 'Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı' hazırlanırken, bireyin gelişimsel özellikleri, bilimsel araştırma sonuçları ve bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuş iki ana öğrenme alanı belirlenmiştir: 'hareket bilgi ve becerileri' ile 'etkin katılım ve sağlıklı yaşam'. Bu alanlar, programın temel yapısını oluşturarak uygulanmıştır (MEB, 2006).

Daha sonra, 'Hareket Bilgi ve Becerileri' ile 'Spor Kültürü ve Ulusal Bilinç' olarak iki ana alan olarak ayrılmıştır. Hareket bilgi ve becerileri alanı, psikomotor kazanımların yanı sıra bilişsel ve duygusal kazanımları da kapsamaktadır. Spor kültürü ve ulusal bilinç öğrenme alanında ise, psikomotor kazanımların yanı sıra bilişsel ve

duygusal kazanımlara daha fazla ağırlık verilmiştir (MEB, 2009). Ancak ilerleyen yıllarda, ilköğretim ikinci kademesi ve ortaöğretim düzeyinde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarında yapılan güncellemelerle öğrenme alanları 'Hareket Yetkinliği' ve 'Aktif ve Sağlıklı Hayat' olarak yeniden düzenlenmiştir.

2009 programı çerçevesinde, 'Hareket Bilgi ve Becerileri' öğrenme alanı, Genel ve Özel Hareket Bilgi ve Becerileri olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Genel hareket bilgi ve becerileri alt alanı, ilköğretim düzeyinde edinilen temel hareketlerin ve spora yönelik becerilerin öğrenilmesini sağlayan bir devam niteliği taşıırken, özel hareket bilgi ve becerileri alt alanı, belirli spor branşlarına özgü hareketlerin kazanıldığı bir alanı ifade eder. Bu alanda, sportif becerilerin seçilen spor dallarıyla öğretilmesi hedeflenmiş, spor ise hareket eğitiminde bir araç olarak değerlendirilmiştir. Spor kültürü ve ulusal bilinç öğrenme alanı, "Kişisel Gelişim ve Sağlıklı Yaşam", "Spor Bilinci ve Organizasyonları" ile "Atatürk ve Ulusal ve Resmi Bayramlar" olmak üzere üç alt öğrenme alanından oluşmaktadır. Kişisel gelişim ve sağlıklı yaşam alt alanında, öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına uyarlamaları amaçlanırken, spor bilinci ve organizasyonları alt alanı, spor kültürünün temellerini atmayı hedeflemektedir. Atatürk ve ulusal ve resmi bayramlar alt alanında ise, ilgili tebliğlerde yer alan Atatürkçülük konularına vurgu yapılarak ulusal bilincin pekiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2009). 2018 öğretim programında, "Hareket Becerileri", "Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Yaşam Becerileri" ile "Hareket Stratejileri ve Taktikleri" alt öğrenme alanları, her iki programda da hareket yetkinliği öğrenme alanı içinde yer almaktadır. "Düzenli Fiziksel Etkinlik", "Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Yaşam Becerileri" ile "Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz" ise Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanı altında ortak alt öğrenme alanları olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, ortaöğretim programına "Spor Bilinci ve Organizasyonları" alt öğrenme alanının eklendiği görülmektedir (MEB, 2018).

2.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Ölçme Değerlendirme

Eğitim bilimlerinin temel unsurlarından biri olan ölçme ve değerlendirme, bir eğitim sisteminin etkinliği hakkında önemli bilgiler sağlar. Öğrenci davranışları, bir

eğitim sisteminin başarısının belirlenmesinde en kritik göstergelerden biridir. Eğitim sürecinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenci davranışlarının seviyesini, mevcut yetersizlikleri ve istenmeyen davranışları tespit etmeyi sağlar. Dolayısıyla, ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır (Kutlu, 2002).

Eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme etkinliklerini sadece bir formalite olmaktan çıkarmanın temel yolu, öncelikle öğretmenlerin bu etkinliklerin amaçlarının bilincinde olmaları ve bu süreçten elde edilecek kazanımlara inanmalarıdır. Lorente ve Kirk (2013), sınıfta demokratik ve eğitici bir ölçme değerlendirme gerçekleştirmenin, öğrencilere herhangi bir unsurun gizlenmediği ve kendi performanslarını değerlendirme şansı buldukları bir paylaşımcı uygulama ortamının oluşturulmasıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin doğru ölçme değerlendirme araçlarını seçme, uygulama ve yorumlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Asma, 2018).

Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir ve bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunur. Bu bağlamda, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, sağlıklı, mutlu, ahlaki değerlere sahip ve dengeli bir kişilik olmalarına yardımcı olur. Beden eğitimi derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların tümü değerlendirilmelidir (Başoğlu, 1995).

Yalnızca öğrencinin fiziksel yeteneklerine dayalı bir değerlendirme, kişinin sadece bedensel gelişimine odaklanır ve diğer yönlerini göz ardı eder. Ancak, beden eğitimi ve sporun temel hedefleri arasında zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan sağlıklı ve dengeli bir gelişimin teşvik edilmesi bulunmaktadır. Bu nedenle, bu alanlardaki bilgi ve becerilerin gelişimi de değerlendirilmeli ve öğrenciye not verilmelidir. Ancak not, değerlendirmede bir hedef değil, eğitim sürecinde kullanılan bir araç olarak kabul edilmelidir. Öğrencilerin ders dışı etkinlikleri de dikkate alınmalıdır (Baykul, 1999).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin temel görevi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemektir. Bu görev, çalışılan eğitim kurumunun ve bölgenin özelliklerine, sosyal gelişmişlik düzeyine ve yerel koşullara göre değişkenlik gösterebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorumlulukları arasında ders yoğunluğunun yönetimi, okul içi disiplin sorunlarının çözümü, spor tesislerinin ve malzemelerin yönetimi, sporcu öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sportif etkinliklerin organizasyonu ve özel günlerde görev almak gibi konular bulunmaktadır. Verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin sabırlı, hoşgörülü, kararlı ve soğukkanlı olması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel sorunlarına samimi bir şekilde ilgi göstermeli, onlara empati ve hoşgörüsüyle yaklaşmalıdır (Tamer, 2001).

Beden eğitimi öğretmenleri, müsabakalardan sonra ortaya çıkabilecek hayal kırıklıklarına karşı sakin ve kendinden emin bir tutum sergilemelidir. Okul takımlarıyla ilgili yönetimsel ve toplumsal baskılar, beden eğitimi dersinin kalitesini düşürmemeli ve öğrencilere gereken ilgi ve dikkatin verilmesini engellememelidir. Öğrenciler, her zaman güler yüzlü, eleştiriye açık, hoşgörülü, espri anlayışına sahip, adil, dengeli, tarafsız, dürüst, yardımsever, sevgi dolu ve önyargısız bir öğretmenle karşılaşmayı arzularlar (Nebioğlu, 2004).

Beden eğitimi öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan öğretim programları ve ilgili mevzuat çerçevesinde belirlenen yaş düzeylerine göre, öğrencilere beden eğitimi ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmakla görevlidirler. Bu kapsamda, öğrenci grubunun seviyesine uygun bir öğretim planı hazırlar ve bu planı ders saatlerinde uygulayarak öğrencilere ilgili alanla ilgili gerekenleri aktarır. Öğrencilerin performansını değerlendirir ve başarılarını artırmak için gerekli önlemleri alır. Ayrıca, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli eğitici etkinlikler düzenler ve öğrencilerin gelişimini yakından takip ederek ortaya çıkan sorunlara çözüm üretir. Alanındaki güncel gelişmeleri takip eder ve bu gelişmelerin öğretim programlarına etkili bir şekilde yansıtılması için ilgili paydaşlara öneriler sunar. Nöbetçi olduğu günlerde, okul düzeni ve disiplinini sağlamak için görev yapar ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak öğrencilere alan ve ders

seçimlerinde rehberlik eder, okul yönetimiyle iş birliği içinde hareket eder (MEB, 2018).

2.4. Algı Kavramı

Algı kavramı, bireyin öğrenme sürecine kapı aralayan bir mekanizmadır. Zira algı, çevresel olayları anlamlandırma sürecinde temel bir role sahiptir. Duyusal girdilerin işlenmesiyle gerçekleştiği için, algının temeli aldığı duyu organlarına dayanır. Örneğin, bir resmi algılama sürecini ele alalım: Görsel uyarıcılar, gözler aracılığıyla alınır ve beyinde bir dizi hızlı ve karmaşık işleme tabi tutulur. Bu işlemler, görsel kortekste birleştirilerek tek bir görüntü oluşturur. Optik sinirin retinaya bağlandığı noktada oluşan kör noktalar da dikkate değerdir ve beyin bu boşlukları doldurarak tamamlar. Ayrıca, zihinsel süreçler, örneğin renk algısı gibi, algılanan görüntülerin yorumlanmasında rol oynar. Renklerin farklı dalga boylarına sahip olmasına rağmen, zihin bize görsel deneyimde sabit bir renk izlenimi sunar. Bu, algılanan dünyanın daha tutarlı ve anlamlı hale gelmesini sağlar ve iletişim kurmayı kolaylaştırır. Algı süreci, sinir sisteminin üst düzeyinde gerçekleşen bir dizi işleme dayanır ve ardışık uyarılar öğrenmeyi destekler. Özetlemek gerekirse, algı, duyu organları aracılığıyla çevredeki nesnelere, olayları ve ilişkileri anlamak ve anlamlandırmak için karmaşık bilişsel işlemlerin gerçekleştiği bir süreçtir (Brooks, 2011).

Algı, çevremizdeki dünyayı duyu organlarımız aracılığıyla algıladığımız ve yorumladığımız süreçtir. Duyularımız aracılığıyla aldığımız görsel, işitsel, dokunsal, tatlı ve koku gibi uyarıcılar, beyne iletilir ve beyinde bu uyarıcılar işlenerek anlamlandırılır. Algı, dış dünyadan gelen bu duyu bilgilerin organizasyonu, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecini ifade eder. Algı, kişiden kişiye farklılık gösterebilir ve kişinin deneyimleri, kültürel geçmişi, duygusal durumu gibi faktörler algı sürecini etkiler. Bireylerin ve toplumların tutum ve davranışları, geçmiş deneyimlerinin ve birikimlerinin etkisiyle algıları tarafından biçimlenmektedir. Algı, nesnel gerçekliği duyu organlarımız aracılığıyla öznel bir bilinç haline getirme sürecidir. Bireyler, kendi algılarına inandıkları için, bu algılar kişisel gerçekliklerini şekillendirir ve kişisel değerlerinin oluşmasına veya değişmesine katkıda bulunabilir. Bir durum veya olaya tepki vermek, fikir üretmek veya harekete geçmek için bireyin öncelikle

bu bilgiyi veya etkiyi algılaması gerekmektedir. Bu nedenle, dış dünyadan gelen maddi veya manevi uyarıcılar, zihinsel süreçler aracılığıyla birleştirilir ve algılanır (Taşkın, 2018).

Algı, duyularımız aracılığıyla elde edilen verileri organize edip yorumlama sürecidir. Bu süreç, bireylerin çevrelerinde bulunan uyarılara anlam verme biçimidir (Arkonaç, 1998). Aynı zamanda, dış dünyadan gelen uyarıların zihinsel olarak değerlendirilmesi olarak da tanımlanabilir. Algılar, gördüğümüz şeylerin ne olduğunu, bunları nasıl yorumladığımızı, inançlarımızı ve davranışlarımızı anlamamıza yardımcı olur. Ayrıca, algılarımız zihnimize değerler oluşturur, problemler yaratır ve bu problemlerin üstesinden gelmemize katkı sağlar. Güçlü bir etkiye sahip olan algılarımız, birçok psikolog tarafından "gerçeklik" olarak kabul edilmektedir (Johansson ve Xiong, 2003). Bu çerçevede, bireyin algısı, beklentiler ve motivasyonel durumlar tarafından şekillendirilir. Kişi, ilk edindiği bilgiyi diğer bireylerin davranışları ve motivasyonlarıyla bir araya getirerek zihninde kategorize eder ve yeni bilgiler geldikçe bu bilgileri güncelleyerek sosyal algılama sürecini yürütür (Arkonaç, 1998). Bu süreçte beden dili, kullanılan kelimeler, giyim tarzı ve içinde bulunulan ortam gibi unsurlar algı üzerinde büyük bir etki yapar. Tüm bu unsurların birleşimi, algılayan kişinin zihninde bir değer oluşturur ve bu değer üzerinden yorum yapma yetisi sağlar (Baltaş, 1999).

Birey, dış çevresiyle ilişkisini duyu organları aracılığıyla sürdürmektedir. Çevresinden gelen bilgiler beyne aktarılarak, bireyin algıladığı olayla ilgili düşünme süreci başlamaktadır. Bu süreçte, bireyin zihninde bir anlam oluşturulmaktadır. Bireyin daha önce benzer durumlara yönelik düşünceleri, yaptığı yorumlar ve mevcut inanç kalıpları incelenmektedir. Bireyin zihninde devam eden bu süreç, toplum veya örgüt içinde gerçekleşen algılama sistemleri için temel oluşturur (Uğurlu, 2008). Bu süreç içinde, "anlama" kavramı, algı yönetiminin temelini oluşturur. Bir birey veya konuyla ilgili farklı düşüncelerin içsel olarak tutarlı bir şekilde oluştuğu varsayımı, anlamının temelini oluşturur (Özer, 2003).

Algı, kişilerin özellikleri, sosyal bağlam, kültürel arka plan ve duygusal durum gibi faktörler tarafından karmaşık bir şekilde etkilenir. Bireyin önceki deneyimleri, kişisel beklentileri ve ait olduğu grupların algısal kalıpları, dış dünyayı algılamasını

belirleyen önemli unsurlardır. Örneğin, bireyler, önceki olumlu deneyimlerine dayanarak olumsuz bir durumu tolere edebilir veya aynı duruma farklı bir kişisel değer çerçevesinden bakarak olumsuz bir algı geliştirebilirler. Bu bağlamda, kişisel ve sosyal faktörler, bireylerin algılarını şekillendirirken, bazı durumlarda algılarını tamamen değiştirebilir veya sarsabilir (Özer, 2012).

Algılama sürecinde, zihin genellikle algılanan nesneyi veya durumu en basit şekilde anlamaya eğilimlidir, bu da algılayan kişinin algıladığı nesnenin belirli özelliklerinden yola çıkarak genel sonuçlara varmasına neden olabilir. Algılayan, bir şeyin bazı belirgin özelliklerini dikkate alarak, diğer tüm özellikler hakkında genellemeler yapma eğilimindedir. Bu durum, bazen yanıltıcı veya hatalı sonuçlara yol açabilir. "Hale etkisi" olarak adlandırılan bu olgu, bir kişinin belli bir sosyal gruba üye olması durumunda, kişiye ait olmayan özelliklerin de bu gruba atfedilerek kişinin algılanmasıyla ilgilidir, örneğin, bir grupla ilişkilendirilen belirli özelliklerin bireye yansıtılması gibidir (Özer, 2012).

Bireyler, yaş, etnik köken, kültürel farklılıklar ve sosyoekonomik durum gibi faktörlere dayalı olarak, kendilerine benzer olanları veya farklı olanları diğerlerinden ayırt etme eğilimindedirler, yani başkalarını kendileriyle benzeşen veya farklı gösterme eğilimindedirler. Bireyler, içinde buldukları toplumsal ve kültürel yapıya uygun olarak algılamaya meyillidirler. Bireyler, bir şey hakkında ne kadar fazla bilgi sahibi olursa, algılama hataları ve yanılgılar o kadar az olur ve algılananla gerçek arasındaki uyum daha sağlam olur. Ancak algılanan bir konu hakkında bilgi eksikliği olduğunda, bireyin yanıltılma riski artar (İnceoğlu, 2010).

Bireylerin mevcut beklentileri, gelecekteki algılamalarını da şekillendirebilir. Kişilerin ahlaki değerleri, bireysel özellikleri, geçmiş deneyimleri, sosyoekonomik konumları ve gelecek kaygıları gibi unsurlar, beklentilerini oluşturur ve dolayısıyla kişinin bu beklentilere göre algılamasını etkiler. Bu durum, algılayanı ve algılananı veya uyarıcıyı göndereni etkiler çünkü gönderici, iletiyi kendi bakış açısıyla algılayana iletmekte ve bazen iletiyi, kendi bakış açısına uygun şekilde düzenleyerek iletebilir. Algılayan da, benzer şekilde iletiyi kendi bakış açısına göre yorumlar ve bazen iletiyi seçici bir şekilde algılar veya kendi değerlerine dayanarak farklı bir anlam yükler (İnceoğlu, 2010).

2.4.1. Algı Türleri

Algı, genellikle duyuşal bilgilerin işlenmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanırken, farklı algı türleri mevcuttur ve bunlar genellikle duyulara dayanır. İşte bazı temel algı türleri: (Güney, 2012).

Görsel Algı (Görme): Çevredeki ışık dalgalarını algılayarak işlev gören gözler aracılığıyla gerçekleşir. Renk, şekil, boyut ve uzaklık gibi özellikleri içerir. Görsel algılama sürecindeki diğer etkenler arasında, bireyin psikolojik durumu yer alır; yani kişinin içinde bulunduğu ihtiyaçlar ve motivasyonlar doğrultusunda çevresini algılaması ve yorumlamasıdır. Ayrıca, görsel algı sırasında geçmiş deneyimlerinden faydalanarak çevresini anlamlandırması da önemli bir faktördür. Bununla birlikte, bireyin duyuşal durumu da dikkate alınmalıdır; yani kişinin o anki duyuşal durumuna bağlı olarak çevresini anlamlandırma veya görmezden gelme yeteneği söz konusudur.

İşitsel Algı (İşitme): Ses dalgalarını algılayarak gerçekleşir. Konuşma, müzik, gürültü ve diğer seslerin duyulması işitsel algının bir örneğidir. dış seslerin kulağın içine gelmesi ve beyne iletilmesi sürecidir. İşitsel algı, insanların çevrelerindeki sesleri duymasını sağlar ve iletişim kurmalarına, çevresel tehlikelerden kaçınmalarına ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olur.

Somatosensoriyel Algı (Dokunsal): Deri, kaslar, eklemler ve iç organlar gibi dokulardan gelen dokunsal duyumları içerir. Dokunma, basınç, sıcaklık ve acıyı algılamak bu kategoriye girer. Vücutta dokunma, basınç, sıcaklık ve ağrı gibi duyumların algılanmasını sağlayan duyuşal sistemdir. Bu duyumlar, deri, kaslar, eklemler, tendonlar ve iç organlar gibi vücudun çeşitli dokularından gelir. Somatosensoriyel algı, dokunma, basınç, titreşim, dokunma sıcaklığı, derin basınç, ağrı ve dokunma konumunu içeren çeşitli duyumları kapsar.

Koku Algısı (Koklama): Burun yoluyla kimyasal maddelerin algılanmasıdır. Farklı kokuların tanınması ve ayırt edilmesi koku algısına örnektir. çevremizdeki kimyasal maddelerin uçucu partikülleri tarafından taşınan kokuların burun içindeki koku reseptörleri tarafından algılanmasıdır. Burun içindeki koku reseptörleri,

kokuların kimyasal bileşenlerini tanıyan özel hücrelerdir. Koku molekülleri burun boşluğuna girdiğinde, bu reseptör hücreleri tarafından algılanır ve koku sinirlerine iletilir. Bu sinirler, koku duyusunu beyne ileterek kokuların tanınmasını sağlar.

Tat Algısı (Tatma): Dil yoluyla tatlı, tuzlu, ekşi ve acı gibi farklı tatların algılanmasıdır. Dilin tat tomurcukları bu algıyı mümkün kılar. Yiyeceklerin veya maddelerin ağızımızda algılanmasıyla ilgilidir. Bu algı, dilin üzerindeki tat tomurcukları aracılığıyla gerçekleşir. Tat tomurcukları, dilin farklı bölgelerinde bulunur ve farklı tatları algılamak için özelleşmiştir. Tat algısı, temel olarak beş farklı tat kategorisine dayanır: tatlı, ekşi, tuzlu, acı ve umami. Her tat kategorisi, belirli kimyasal maddelerle uyumlu hale gelerek belirli tat tomurcuklarını uyarır ve beyne iletilir. Tat algısının doğası ve nasıl oluştuğu, besinlerin kimyasal bileşimleriyle etkileşime giren dil reseptörleri ve sinir hücreleri arasındaki karmaşık bir süreçten kaynaklanır. Bu süreç, yiyeceklerin tadını almak için önemlidir ve beslenme ve zevk alma gibi temel işlevlerimize katkıda bulunur.

Proprioseptif Algı: Kasların, eklemlerin ve vücut pozisyonunun algılanmasıdır. Bu tür algı, vücudun konumunu, hareketini ve denge durumunu belirlemede önemlidir. Bu algı türleri, bireyin çevresinden gelen bilgileri işleyerek dünyayı anlamasına ve etkileşim kurmasına yardımcı olur. Vücudun pozisyonunu, hareketini ve dengesini algılama yeteneğini ifade eder. Bu algı, kaslar, eklemler, tendonlar ve iç kulak gibi proprioseptif duyu organları aracılığıyla gerçekleştirilir. Proprioseptif algı, kişinin bedeninin uzayda nerede olduğunu, hangi pozisyonda olduğunu ve hangi yönde hareket ettiğini anlamasına yardımcı olur. Bu algı sistemi, vücutta gerçekleşen hareketlerin kontrol edilmesine ve düzgün bir şekilde koordine edilmesine katkıda bulunur. Örneğin, kapalı gözlerle bile birinin kolunu büküp sonra orijinal pozisyonuna geri getirmek mümkündür, çünkü proprioseptif algı, kişinin kollarının ve vücudunun hareketlerini izleyebilir.

2.4.2. Beden Eğitimi ve Algı İlişkisi

Beden eğitimi, öğrencilerin algısal kapasitelerini artırarak onların algısal yeteneklerini destekleyebilir ve bu süreç, beden eğitimi faaliyetlerinin üzerinde önemli bir etkisi olabilir. İşte bu bağlamda belirgin bazı hususlar:

Motor Becerilerin Gelişimi ve Algı: Beden eğitimi dersleri, öğrencilere motor becerileri kazandırmak için tasarlanmıştır. Bu beceriler, öğrencilerin çevrelerindeki hareketleri algılamalarına ve bu algılarına uygun şekilde tepki vermelerine yardımcı olur. Örneğin, bir topu yakalamak için gözlerle hedefi izlemek ve vücudu doğru pozisyona getirmek gibi.

Duyu İşleme ve Duyusal Algı: Beden eğitimi, öğrencilerin duyu işleme becerilerini geliştirebilir. Örneğin, bir oyun sırasında çevredeki sesleri, hareketleri algılamak ve bu bilgileri işlemek, öğrencilerin oyun stratejilerini belirlemelerine yardımcı olabilir.

Beden Farkındalığı ve Duyusal İletişim: Beden eğitimi, öğrencilerin beden farkındalığını artırabilir. Öğrencilerin vücutlarını algılama ve kontrol etme yetenekleri, beden eğitimi aktiviteleriyle geliştirilebilir. Bu da öğrencilerin bedensel sınırlarını anlamalarına ve bedensel ifadelerini etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

Dikkat ve Konsantrasyon: Beden eğitimi aktiviteleri, öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirebilir. Örneğin, bir spor oyunu sırasında, öğrencilerin dikkatlerini oyunun farklı yönlerine odaklamaları ve hızlı kararlar vermeleri gerekebilir.

Öğrenme Stratejileri ve Bellek: Beden eğitimi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve belleklerini geliştirebilir. Öğrenciler, beden eğitimi aktiviteleri sırasında deneyimledikleri motor hareketleri ve stratejileri hatırlayarak, gelecekteki benzer durumlarda bu bilgileri kullanabilirler.

Bu noktalar, beden eğitimi ve algı arasındaki derin ilişkiyi vurgulamaktadır. Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda algısal süreçleri de olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları deneyimlerin, bu derslere yönelik tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Steinhardt (1992) tarafından yapılan çalışma, bireyin beden eğitimi algısının erken çocukluk döneminde

başladığını ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu göstermektedir (Haywood, 1991). İlk deneyimlerin, gelecekteki beden eğitime aktif katılımı ile ilgili kararları etkileyebileceği bulguları da mevcuttur.

Beden eğitimi ve algı ilişkisi, öğrencilerin fiziksel aktiviteleri algılaması, değerlendirmesi ve bu süreçlerdeki deneyimlerinin nasıl şekillendiği üzerine önemli bir odak noktasıdır. Algı, bireylerin çevrelerinden gelen bilgileri organize etme, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerini içerir; bu da beden eğitimi derslerinde kazanılan deneyimlerin öznel niteliklerini etkiler (Kaya ve Yıldız, 2019). Öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaşadıkları fiziksel aktiviteler, onların algısal becerilerini geliştirmekte ve bu süreçte motor becerilerinin yanı sıra stratejik düşünme kapasitelerini de artırmaktadır (Çetin, 2020). Örneğin, takım sporları, bireylerin hem kendi performanslarını hem de takım arkadaşlarının hareketlerini gözlemleyerek stratejik kararlar alabilmelerini gerektirir; bu da algı ve dikkat süreçlerinin gelişmesine katkıda bulunur (Aydın ve Demirtaş, 2021).

Algının, beden eğitimi derslerindeki başarı üzerinde de belirleyici bir etkisi vardır. Öğrencilerin kendilerine dair algıları, yani bedensel yeterlilikleri ve sosyal kabulleri, fiziksel aktivitelere katılımlarını doğrudan etkileyebilir (Güven ve Öztürk, 2018). Olumlu bir algıya sahip olan öğrenciler, daha fazla risk alarak yeni hareketleri denemeye istekli olabilirler; bu da öğrenme süreçlerini hızlandırır (Yılmaz, 2020). Ayrıca, beden eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve aktivite çeşitliliği, öğrencilerin algılarını şekillendirmekte ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve algı arasındaki ilişki, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişmelerini etkilemekte, bu bağlamda beden eğitimi derslerinin önemi daha da artmaktadır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Balıkesir ili ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin algıları, ortaokul kademesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim programına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada geniş bir evrende, evren açısından genel bir sonuca ulaşmak amacıyla evrenden alınan bir grup üzerinde yapıldığı için genel tarama modeli uygulanmıştır. (Karasar, 2018)

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 86 kadın 120 erkek toplam 206 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile bu okullarda öğrenim gören 117 kadın 103 erkek toplam 220 öğrenci oluşturmaktadır. Epiinfo programında %50 prevalans, %80 güven düzeyi, 1.5 örüntü etkisi ve %5 sapma dikkate alınarak 46.226 bin kişilik bir öğrenci evreninde 381 kişi örneklem büyüklüğü, 500 kişilik beden eğitimi öğretmeni evreninde ise 217 kişi örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmamızda 245 öğrenciye ve 220 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmış, yapılan analizler sonucunda eksik ve fazla veriler çıkarıldıktan sonra 220 öğrencinin ve 206 beden eğitimi öğretmenin anketleri incelenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Hung Chi Kwong tarafından 1999 yılında Hong Kong Üniversitesi'nde tasarlanan "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği (PEQSS)", beden eğitimi derslerine ilişkin öğrenci algısını ve ders değerlendirmesini anlamak için kullanılmıştır.

Erdoğdu (2009) tarafından oluşturulan "Öğretmen Anket Formu", Ortaokul Beden Eğitimi dersi müfredatının ders uygulamalarını ne şekilde etkilediğini

açıklamak ve bu programın uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel ve sosyal özelliklerini kapsayan sorulardan oluşmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve haftalık ders saati, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, sınıf ortalama mevcudu, internetten yararlanma, eğitim amaçlı internetten yararlanma, öğrencilerin okulda internetten yararlanması, spor salonu, ilçe, beden eğitimi dersi açısından donanım ve hizmet içi eğitim gibi sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği (OÖBEÖ)

Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği (OÖBEÖ), Hung Chi Kwong tarafından geliştirilmiş olup 33 maddeden meydana gelmektedir. Bu ölçek, Likert beşli derecelendirme ölçeği formatında düzenlenmiştir ve geçerlik ile güvenirlik çalışmaları sonucunda düşük korelasyon gösteren 7 madde (5, 14, 21, 30, 31, 32, 33) çıkarılarak oluşturulmuştur. OÖBEÖ, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik düşüncelerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olup öğrenci görüşü, tutum, algılanan atletik yetkinlik, egzersizin faydaları ve egzersiz yapma niyeti olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

3.3.3. Öğretmen anket formu (ÖAF)

Beden Eğitimi Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla kullanılan "Öğretmen Anket Formu", Şirin ve ekibi (2008) tarafından geliştirilmiş olup, anketin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Erdoğan (2009) tarafından tamamlanarak son haline getirilmiştir. Ortaokul Beden Eğitimi Öğretim Programının beden eğitimi derslerine etkisini ve uygulanabilirliğini incelemek amacıyla anket maddeleri

oluşturulurken, program değerlendirme modeli olarak Erden'in (1998) "Programın Öğelerine Yönelik Değerlendirme Modeli" esas alınmıştır. İlk aşamada, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu detaylı bir şekilde incelenmiş, ilgili literatür gözden geçirilmiş ve alan uzmanları (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı) ile koordinatör ve formatör beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreç sonucunda, Erdoğan (2009) tarafından açık uçlu sorular da içeren 51 maddelik "Öğretmen Anket Formu" hazırlanmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan anket taslağı Kırıkkale ve Gazi Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, 9 maddelik kişisel bilgi formu ve 39 maddelik beden eğitimi öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi dersi öğretim programının genel amaçları, kazanımları, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini içeren anket oluşturulmuş ve son hali verilmiştir. Anket formu, 4'lü Likert tipi ölçekte 39 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlara göre; programın genel amaçları 6 madde, kazanımlar 6 madde, öğretme ve öğrenme süreci 11 madde ve ölçme ve değerlendirme süreci 16 madde olarak belirlenmiştir.

Erdoğan (2009), anketin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısını kullanmış ve tüm ölçek için bu değeri 0.95 olarak bulmuştur. Ankete ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları 0.82 ile 0.94 arasında değişirken, yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda 39 maddenin faktör yüklerinin 0.814 ile 0.350 arasında olduğu, tek faktörün toplam varyansın %36.45'ini açıkladığı ve açıklanan toplam varyansın %61.07 olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, dört alt boyuta sahip olan anketin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracı, Balıkesir ili genelindeki ortaokullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden Google Forms üzerinden, ortaokul öğrencilerinden ise rehber öğretmen eşliğinde yüz yüze toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçek formlarının analizi için SPSS 25.0 yazılımı kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen anketler, eksik ve aşırı verilerden temizlendikten sonra SPSS programına aktarılmış ve ham veriler üzerinde gerekli analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen p değerlerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve bu veriler üzerinde yüzde ve frekans analizleri ile birlikte Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları

Yapılan araştırmada okul sporları değerlendirme ölçeğine katılan bireylerin demografik özellikleri **Tablo 4.1.**'de verilmiştir.

Tablo: 4.1. Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik değişkenlere ilişkin analiz sonuçları.

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	N	%	TOPLAM
Öğrenci Cinsiyet	Kadın	117	53.2	220
	Erkek	103	46.8	
Öğrenci Sınıf	5. Sınıf	2	.9	220
	6. Sınıf	59	26.8	
	7. Sınıf	60	27.3	
	8. Sınıf	99	45.0	
Öğrenci Haftalık İstenen BES Ders	Hiç Olmasın	6	2.7	220
	1 Ders	5	2.3	
	2 Ders	37	16.8	
	3 Ders	48	21.8	
	4 Ders	124	56.4	
Öğretmen Cinsiyet	Kadın	86	41.7	206
	Erkek	120	58.3	
Öğretmen Kıdem	1-5 Yıl	13	6.3	206
	6-10 Yıl	24	11.7	
	11-15 Yıl	69	33.5	
	16-20 Yıl	20	9.7	
	20 Yıl ve Üzeri	80	38.8	
Öğretmen Sınıf Mevcut	20 Kişi ve Altı	49	23.8	206
	21-25 Kişi	64	31.1	
	26-30 Kişi	39	18.9	
	31-35 Kişi	37	18.0	
Öğretmen Eğitimde İnternette Yararlanma	36 Kişi ve Üzeri	17	8.3	206
	Tamamen	86	41.7	
	Kısmen	101	49.0	
	Az	18	8.7	
Öğretmen Okulda İnternette Yararlanma	Hiç	1	.5	206
	Tamamen	65	31.6	
	Kısmen	112	54.4	
	Az	25	12.1	
Öğretmen Okul Spor Salonu	Hiç	4	1.9	206
	Evet	32	15.5	
	Hayır	174	84.5	
	Altıyıl	58	28.2	
	Karesi	23	11.2	
	Bandırma	8	3.9	
	Susurluk	9	4.4	
	Bigadiç	7	3.4	
	Edremit	10	4.9	
	Ayvalık	6	2.9	
Sındırgı	4	1.9		

	İvrindi	3	1.5	
	Dursunbey	1	.5	
	Erdek	2	1.0	
Öğretmen Okul İlçe	Burhaniye	47	22.8	206
	Manyas	4	1.9	
	Gönen	21	10.2	
	Gömeç	2	1.0	
	Marmara	1	.5	
Öğretmen Okul BES Dersi Donanım	Evet	109	52.9	206
	Kısmen	97	47.1	
	Hayır	0	0	
Öğretmen Hizmet İçi Eğitim	Evet	92	44.7	206
	Katıldım Ama Yetersiz	75	36.4	
	Hayır	39	18.9	

Çalışmaya katılan öğrenci bireylerin sosyo-demografik bilgileri incelendiğinde; 117 (%53.2) kadın, 103 (% 46.8) erkek birey, 5. Sınıf 2 (% .9), 6. Sınıf 59 (% 26.8), 7. Sınıf 60 (% 27.3), 8. Sınıf 99 (% 45.0), haftalık istenen BES ders saati hiç olmasın, 6 (% 2.7), 1 ders, 5 (% 2.3), 2 ders, 37 (% 16.8), 3 ders, 48 (% 21.8), 4 ders, 124 (% 56.4) olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen bireylerin sosyo-demografik bilgileri incelendiğinde; 86 (% 58.3) kadın, 120 (% 58.3) erkek, kıdem 1-5 yıl 13 (% 6.3), 6-10 yıl 24, (% 11.7), 11-15 yıl 69 (% 33.5), 16-20 yıl 20 (% 9.7), sınıf mevcudu, 20 kişi ve altı 49 (% 23.8), 21-25 kişi 64 (% 31.1), 26-30 kişi 39 (%18.9), 31-35 kişi 37 (% 18.0), 36 kişi ve üzeri 17 (% 8.3), eğitimde internetten yararlanma, tamamen 86 (% 41.7), kısmen 101 (% 40.0), az 18 (% 8.7), hiç 1 (% .5), okulda internetten yararlanma, tamamen 65 (% 31.6), kısmen 112 (% 54.4), az 25 (% 12.1), hiç 4 (% 1.9), okul spor salonu, evet 32 (% 15.5), hayır 174 (% 84.5), ilçe, Altıeylül 58 (%28.2), Karesi 23 (% 11.2), Bandırma 8 (% 3.9), Susurluk 9 (% 4.4.), Bigadiç 7 (% 3.4), Edremit 10 (% 4.9), Ayvalık 6 (% 2.9), Sındırgı 4 (% 1.9), İvrindi 3 (% 1.5), Dursunbey 1 (% .5), Erdek 2 (% 1.0), Burhaniye 47 (% 22.8), Manyas 4 (% 1.9), Gönen 21 (% 10.2), Gömeç 2 (% 1.0), Marmara 1 (% .5), BES dersi donanım, evet 109 (% 52.9), kısmen 97 (% 47.1), Hizmet içi eğitim, evet 92 (% 44.7), katıldım ama yetersiz 75 (% 36.4), hayır 39 (% 18.9) olarak tespit edilmiştir.

4.2. Güvenirlilik Analizi

Bu bölüm, elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçlarını içermektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğin toplam puanları ve alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları ile birlikte tanımlayıcı değerler Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo: 4.2. Ölçekler ve alt boyutları geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları.

ÖLÇEK – ALT BOYUT	CRONBACH'S ALPHA	MADDE SAYISI
Görüş	0.83	12
Tutum	0.68	6
Niyet	0.70	3
Fayda	0.72	5
Yetkinlik	0.67	7
Program	0.88	6
Kazanım	0.87	6
Öğrenme-Öğretme	0.89	11
Ölçme ve Değerlendirme	0.88	16
Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği	0.83	33
Öğretmen anket formu	0.95	39

Tablo 4.2'de belirtildiği üzere, ortaokul öğrencilerine yönelik uygulanan 33 maddelik "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi" ölçeğinin "Cronbach's Alpha" güvenilirlik katsayısının 0.83 olduğu, "Görüş" 0.83, "Tutum" 0.68, "Niyet" 0.70, "Fayda" 0.72, "Yetkinlik" alt boyutunun 0.67 olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik uygulanan 39 maddelik "Öğretmen Anket Formu" ölçeğinin Cronbach's Alpha" güvenilirlik katsayısının 0.95 olduğu, "Program" 0.88, "Kazanım" 0.87, "Öğrenme-Öğretme" 0.89, "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutunun "Cronbach's Alpha" güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu görülmektedir.

4.3. Ortaokul Öğrencileri Beden Eğitimi ve Öğretmen Anket Formu Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerler

Katılımcıların "Ortaokul Öğrencileri Beden Eğitimi ve Öğretmen Anket Formu Ölçeği" ve alt boyutlarına ilişkin minimum ve maximum verdikleri puanlar **Tablo 4.3.**'te verilmiştir.

Tablo: 4.3. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı değerler.

DEĞİŞKENLER	Minimum	Maximum	\bar{x}	Ss
Görüş	1.00	4.83	2.6701	.80086
Tutum	1.00	4.17	3.0621	.64926
Niyet	1.00	5.00	3.5470	.99533
Fayda	1.00	5.00	2.4427	.76319
Yetkinlik	1.14	5.00	2.8942	.54388
Program	1.00	3.83	1.9232	.48445
Kazanım	1.00	3.83	2.0208	.50469

Öğrenme-Öğretme	1.00	3.64	2.2159	.47714
Ölçme ve Değerlendirme	1.13	4.00	2.2845	.54238
Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği	1.48	4.45	2.8342	.52363
Öğretmen anket formu	1.26	3.72	2.1690	.43496

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere katılımcıların ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı değerlerine bakıldığında “Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi” ölçeğinin alt boyutları; “Görüş” (2.67), “Tutum” (3.06), “Niyet” (3.54), “Fayda” (2.44), “Yetkinlik” (2.89) ve ölçek toplam puanlarının (2.83) olduğu görülmektedir. “Öğretmen anket formu” ölçeğinin alt boyutları “Program” (1.92), “Kazanım” (2.02), “Öğrenme-Öğretme” (2.21), “Ölçme ve Değerlendirme” (2.28) ve ölçek toplam puanlarının (2.16) olduğu görülmektedir.

4.4. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Mann-Whitney U” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.3**'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları.

ALT BOYUT	CİNSİYET	n	SIRA ORT.	SIRALAR T.	U	P
GÖRÜŞ	Kadın	117	124.90	14613.50	4340.500	.000*
	Erkek	103	94.14	9696.50		
TUTUM	Kadın	117	122.31	14310.50	4643.500	.003*
	Erkek	103	97.08	9999.50		
NİYET	Kadın	117	116.23	13598.50	5355.500	.153
	Erkek	103	104.00	10711.50		
FAYDA	Kadın	117	121.23	14183.50	4770.500	.007*
	Erkek	103	98.32	10126.50		
YETKİNLİK	Kadın	117	118.16	13825.00	5129.000	.056
	Erkek	103	101.80	10485.00		
OOÖBEÖ	Kadın	117	126.76	14830.50	4123.500	.000*
	Erkek	103	92.03	9479.50		

Tablo 4.4'te, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni üzerine yapılan “Mann-Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, " Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği " alt boyutu olan "Görüş", "Tutum" ve “Fayda” alt boyutlarında ve ölçek

toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p=.000$, $p=.003$, $p=.007$, $p=.000$; $p<0.05$). Bu farklılıkların kadın bireylerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. “Niyet” ve “Yetkinlik” alt boyutlarında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.5. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin “Sınıf” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin sınıf değişkenine göre okul sporları değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal-Wallis Testi” analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.5**'te sunulmuştur.

Tablo: 4.5. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin sınıf değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	SINIF	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
GÖRÜŞ	5. Sınıf	2	114.50	3	9.395	.024*
	6. Sınıf	59	90.37			
	7. Sınıf	60	125.36			
	8. Sınıf	99	113.41			
TUTUM	5. Sınıf	2	95.00	3	3.734	.292
	6. Sınıf	59	116.88			
	7. Sınıf	60	119.18			
	8. Sınıf	99	101.75			
NİYET	5. Sınıf	2	85.25	3	2.042	.564
	6. Sınıf	59	118.18			
	7. Sınıf	60	102.97			
	8. Sınıf	99	111.00			
FAYDA	5. Sınıf	2	123.25	3	11.419	.010*
	6. Sınıf	59	87.07			
	7. Sınıf	60	123.05			
	8. Sınıf	99	116.60			
YETKİNLİK	5. Sınıf	2	143.00	3	1.089	.780
	6. Sınıf	59	112.90			
	7. Sınıf	60	113.33			
	8. Sınıf	99	106.70			
OOÖBEÖ	5. Sınıf	2	114.00	3	4.652	.199
	6. Sınıf	59	97.69			
	7. Sınıf	60	122.83			
	8. Sınıf	99	110.59			

Tablo 4.5'te, araştırmaya katılan bireylerin sınıf değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği" alt boyutu olan "Görüş" ve "Fayda" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p=.024$ ve $p=.010$; $p<0.05$). Bu farklılıkların görüş alt boyutunda 7. Sınıfta, fayda alt boyutunda 5. Sınıfta öğrenim gören bireylerden

kaynaklandığı tespit edilmiştir. “Tutum”, “Niyet”, “Yetkinlik” alt boyutları ve ölçek toplam puanında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir.

4.6. Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeğinin “Haftalık Ders” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin haftalık ders değişkenine göre ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal-Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.6**'te sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin haftalık ders değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	HAFTALIK DERS	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
GÖRÜŞ	Hiç Olmasın	6	123.67	4	15,163	.004*
	1 Ders	5	169.50			
	2 Ders	37	134.70			
	3 Ders	48	116.47			
	4 Ders	124	97.95			
TUTUM	Hiç Olmasın	6	51.92	4	15.272	.004*
	1 Ders	5	100.30			
	2 Ders	37	141.15			
	3 Ders	48	112.18			
	4 Ders	124	103.95			
NİYET	Hiç Olmasın	6	116.33	4	4.127	.389
	1 Ders	5	91.80			
	2 Ders	37	109.65			
	3 Ders	48	96.26			
	4 Ders	124	116.74			
FAYDA	Hiç Olmasın	6	156.00	4	11.658	.020*
	1 Ders	5	137.50			
	2 Ders	37	129.34			
	3 Ders	48	116.65			
	4 Ders	124	99.21			
YETKİNLİK	Hiç Olmasın	6	93.00	4	2.468	.650
	1 Ders	5	131.80			
	2 Ders	37	111.42			
	3 Ders	48	119.57			
	4 Ders	124	106.70			
OOÖBEÖ	Hiç Olmasın	6	113.67	4	9.830	.043*
	1 Ders	5	142.40			
	2 Ders	37	134.14			
	3 Ders	48	115.02			
	4 Ders	124	100.26			

Tablo 4.6'te, araştırmaya katılan bireylerin haftalık ders saati değişkeni üzerine yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği" alt boyutları olan "Görüş" (p= .522), "Tutum" (p= .173),

“Fayda” alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=.004$, $p=.004$, $p=.020$, $p=.043$; $p<0.05$). bu farkın görüş alt boyutunda haftalık 1 saat, tutum alt boyutunda haftalık 2 saat, ölçek toplamında haftalık 2 saat isteyenlerden, fayda alt boyutunda ise beden eğitimi dersi olmasını istemeyenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. “Niyet” ve “Yetkinlik” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.7. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Mann Whitnet U Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Mann Whitney U” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.7**'da sunulmuştur.

Tablo: 4.7. Öğretmen anket formu ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları.

ALT BOYUT	CİNSİYET	n	SIRA ORT.	SIRALAR T.	U	P
PROGRAM	Kadın	86	81.88	6550.00	2450.000	.105
	Erkek	120	70.53	5078.00		
KAZANIM	Kadın	86	79.81	6384.50	2615.500	.324
	Erkek	120	72.83	5243.50		
ÖĞRENME- ÖĞRETME	Kadın	86	78.69	6295.00	2705.000	.517
	Erkek	120	74.07	5333.00		
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Kadın	86	80.42	6433.50	2566.500	.247
	Erkek	120	72.15	5194.50		
ÖAF	Kadın	86	80.94	6475.00	2525.000	.190
	Erkek	120	71.57	5153.00		

Tablo 4.7'da araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni üzerine yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.8. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Kıdem” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin kıdem değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.7**'de sunulmuştur.

Tablo: 4.8. Öğretmen anket formu ölçeğinin “kıdem” değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	KIDEM	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	1-5 Yıl	13	66.35	4	3.157	.532
	6-10 Yıl	24	78.96			
	11-15 Yıl	69	67.87			
	16-20 Yıl	20	81.93			
	20 Yıl ve Üzeri	80	80.98			
KAZANIM	1-5 Yıl	13	54.08	4	8.360	.079
	6-10 Yıl	24	75.30			
	11-15 Yıl	69	69.40			
	16-20 Yıl	20	69.57			
	20 Yıl ve Üzeri	80	86.67			
ÖĞRENME- ÖĞRETME	1-5 Yıl	49	74.69	4	4.356	.360
	6-10 Yıl	13	82.04			
	11-15 Yıl	24	66.13			
	16-20 Yıl	69	66.83			
	20 Yıl ve Üzeri	20	82.62			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	1-5 Yıl	80	75.04	4	.320	.988
	6-10 Yıl	49	74.20			
	11-15 Yıl	13	78.04			
	16-20 Yıl	24	72.17			
	20 Yıl ve Üzeri	69	77.76			
ÖAF	1-5 Yıl	20	68.31	4	2.034	.729
	6-10 Yıl	80	78.83			
	11-15 Yıl	49	71.69			
	16-20 Yıl	13	70.13			
	20 Yıl ve Üzeri	24	81.30			

Tablo 4.8'de, araştırmaya katılan bireylerin kıdem değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.9. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.9**'da sunulmuştur.

Tablo: 4.9. Öğretmen anket formu ölçeğinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	SINIF MEVCUDU	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	20 Kişi ve Altı	49	80.74	4	1.205	.877
	21-25 Kişi	64	71.40			
	26-30 Kişi	39	78.10			
	31-35 Kişi	37	75.52			
	36 Kişi ve Üzeri	17	80.85			
KAZANIM	20 Kişi ve Altı	49	75.68	4	2.837	.585
	21-25 Kişi	64	72.09			
	26-30 Kişi	39	78.24			
	31-35 Kişi	37	74.38			
	36 Kişi ve Üzeri	17	94.58			
ÖĞRENME- ÖĞRETME	20 Kişi ve Altı	49	86.72	4	4.973	.290
	21-25 Kişi	64	70.36			
	26-30 Kişi	39	73.58			
	31-35 Kişi	37	69.19			
	36 Kişi ve Üzeri	17	90.08			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	20 Kişi ve Altı	49	74.70	4	2.144	.709
	21-25 Kişi	64	76.05			
	26-30 Kişi	39	80.61			
	31-35 Kişi	37	68.31			
	36 Kişi ve Üzeri	17	88.54			
ÖAF	20 Kişi ve Altı	49	80.15	4	3.268	.514
	21-25 Kişi	64	72.85			
	26-30 Kişi	39	78.34			
	31-35 Kişi	37	67.31			
	36 Kişi ve Üzeri	17	91.88			

Tablo 4.9'da, araştırmaya katılan bireylerin sınıf mevcudu değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.10. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Eğitimde İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin eğitimde internetten yararlanma değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.10**'da sunulmuştur.

Tablo: 4.10. Öğretmen anket formu ölçeğinin eğitimde internetten yararlanma değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	EĞT.İNT.YARAR	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	Tamamen	86	69.94	4	3.193	.363
	Kısmen	101	81.98			
	Az	18	68.21			
	Hiç	1	85.50			
KAZANIM	Tamamen	86	66.99	4	6.471	.091
	Kısmen	101	84.24			
	Az	18	68.62			
	Hiç	1	35.50			
ÖĞRENME- ÖĞRETME	Tamamen	86	70.46	4	1.668	.644
	Kısmen	101	80.19			
	Az	18	76.94			
	Hiç	1	61.00			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Tamamen	86	79.84	4	.437	.932
	Kısmen	101	74.77			
	Az	18	75.09			
	Hiç	1	78.50			
ÖAF	Tamamen	86	73.70	4	.622	.891
	Kısmen	101	78.82			
	Az	18	74.24			
	Hiç	1	60.00			

Tablo 4.10'da, araştırmaya katılan bireylerin eğitimde internetten yararlanma değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.11 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulda İnternette Yararlanma” Değişkenine Göre Kruskal. Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin okulda internetten yararlanma değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında

farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.11**'de sunulmuştur.

Tablo: 4.11. Öğretmen anket formu ölçeğinin okulda internetten yararlanma değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	OKUL İNT. YARAR.	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	Tamamen	65	60.72	3	9.092	.028*
	Kısmen	112	82.76			
	Az	25	86.20			
	Hiç	4	65.88			
KAZANIM	Tamamen	65	67.65	3	5.605	.132
	Kısmen	112	80.11			
	Az	25	85.76			
	Hiç	4	44.75			
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Tamamen	65	71.38	3	1.866	.601
	Kısmen	112	79.58			
	Az	25	78.92			
	Hiç	4	56.88			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Tamamen	65	72.32	3	.635	.888
	Kısmen	112	78.38			
	Az	25	76.86			
	Hiç	4	83.13			
ÖAF	Tamamen	65	67.70	3	2.571	.463
	Kısmen	112	79.96			
	Az	25	81.42			
	Hiç	4	74.13			

Tablo 4.11'de, araştırmaya katılan bireylerin okulda internetten yararlanma değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Program" alt boyutundan anlamlı fark tespit edilmiş ($p=.028$; $p<0.05$) bu farkın okulda internetten az yararlananlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.12. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okul Spor Salonu” Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin okul spor salonu değişkenine göre ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Mann-Whitney U” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.12**'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmen anket formu ölçeğinin okul spor salonu değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları.

ALT BOYUT	SPOR SALONU	n	SIRA ORT.	SIRALAR T.	U	P
PROGRAM	Evet	32	64.42	2061.50	1533.500	.074
	Hayır	174	79.72	9566.50		
KAZANIM	Evet	32	75.05	2401.50	1873.500	.832
	Hayır	174	76.89	9226.50		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Evet	32	75.17	2405.50	1877.500	.847
	Hayır	174	76.85	9222.50		
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Evet	32	66.55	2129.50	1601.500	.150
	Hayır	174	79.15	9498.50		
ÖAF	Evet	32	68.44	2190.00	1662.000	.243
	Hayır	174	78.65	9438.00		

Tablo 4.12'de, araştırmaya katılan bireylerin okul spor salonu durumu değişkeni üzerine yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.13. Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Okulun Bulunduğu İlçe” Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.13'**te sunulmuştur.

Tablo: 4.13. Öğretmen anket formu ölçeğinin “okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	İLÇE	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	Altıeylül	58	78.60	15	15.905	.388
	Karesi	23	66.22			
	Bandırma	8	49.38			
	Susurluk	9	90.75			
	Bigadiç	7	60.29			
	Edremit	10	77.30			
	Ayvalık	6	76.83			
	Sındırgı	4	87.50			
	İvrindi	3	104.17			
	Dursunbey	1	130.00			
	Erdek	2	102.00			
	Burhaniye	47	71.31			
	Manyas	4	102.00			
	Gönen	21	94.63			
	Gömeç	2	118.50			
Marmara	1	12.50				

KAZANIM	Altıeylül	58	82.22	15	16.428	.354
	Karesi	23	66.48			
	Bandırma	8	53.81			
	Susurluk	9	100.75			
	Bigadiç	7	76.79			
	Edremit	10	45.40			
	Ayvalık	6	75.92			
	Sındırgı	4	75.00			
	İvrindi	3	96.17			
	Dursunbey	1	97.50			
	Erdek	2	83.75			
	Burhaniye	47	75.69			
	Manyas	4	92.50			
	Gönen	21	95.25			
	Gömeç	2	129.00			
	Marmara	1	26.00			
ÖĞRENME- ÖĞRETME	Altıeylül	58	83.90	15	20.882	.141
	Karesi	23	58.57			
	Bandırma	8	59.50			
	Susurluk	9	88.50			
	Bigadiç	7	60.71			
	Edremit	10	51.10			
	Ayvalık	6	90.00			
	Sındırgı	4	73.50			
	İvrindi	3	87.17			
	Dursunbey	1	99.50			
	Erdek	2	78.25			
	Burhaniye	47	79.27			
	Manyas	4	74.00			
	Gönen	21	109.75			
	Gömeç	2	144.50			
	Marmara	1	22.00			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Altıeylül	58	82.90	15	26.881	.030*
	Karesi	23	63.07			
	Bandırma	8	41.81			
	Susurluk	9	113.88			
	Bigadiç	7	53.64			
	Edremit	10	47.00			
	Ayvalık	6	92.92			
	Sındırgı	4	79.00			
	İvrindi	3	101.17			
	Dursunbey	1	107.50			
	Erdek	2	51.25			
	Burhaniye	47	79.62			
	Manyas	4	98.13			
	Gönen	21	107.38			
	Gömeç	2	105.00			
	Marmara	1	34.50			
ÖAF	Altıeylül	58	82.72	15	26.841	.030*
	Karesi	23	60.11			
	Bandırma	8	45.69			
	Susurluk	9	106.75			
	Bigadiç	7	59.79			
	Edremit	10	47.90			
	Ayvalık	6	87.42			
	Sındırgı	4	76.83			
	İvrindi	3	101.17			
	Dursunbey	1	113.50			
	Erdek	2	66.25			
	Burhaniye	47	78.15			
	Manyas	4	97.75			
	Gönen	21	111.50			
	Gömeç	2	133.50			
	Marmara	1	20.50			

Tablo 4.13'te, araştırmaya katılan bireylerin okulun bulunduğu ilçe değişkeni üzerine yapılan "Kruskal-Wallis" testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu ve ölçek toplam puanında anlamlı fak tespit edilmiş (p=.030, p=.030; p<0.05) bu farkın ölçme ve değerlendirme alt boyutunda Susurluk, ölçek toplam puanında ise Gömeç ilçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme", alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

4.14 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin "Okul Donanım" Değerkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin okul donanım değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için "Mann Whitney U" Testi analizi gerçekteştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.14**'te sunulmuştur.

Tablo: 4.14. Öğretmen anket formu ölçeğinin okul donanım değişkenine göre mann whitney u testi sonuçları.

ALT BOYUT	OKUL DONANIM	n	SIRA ORT.	SIRALAR T.	U	P
PROGRAM	Evet	109	62.63	4759.50	1833.500	.000*
	Kısmen	97	90.38	6868.50		
KAZANIM	Evet	109	68.79	5228.00	2302.000	.029*
	Kısmen	97	84.21	6400.00		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Evet	109	70.62	5367.00	2441.000	.098
	Kısmen	97	82.38	6261.00		
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Evet	109	77.49	5889.50	2812.500	.781
	Kısmen	97	75.51	5738.50		
ÖAF	Evet	109	71.10	5403.50	2477.500	.130
	Kısmen	97	81.90	6224.50		

Tablo 4.14'de araştırmaya katılan bireylerin okul donanım değişkeni üzerine yapılan "Mann Whitney U" testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program" ve "Kazanım" alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiş (p=.000, p=.029; p<0.05), bu farkın kısmen donanıma sahip olan okullardan kaynaklandığı belirlenmiştir. "Öğrenme-Öğretme", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

4.15 Öğretmen Anket Formu Ölçeğinin “Hizmet İçi Eğitim” Değişkenine Göre Kruskal. Wallis Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan bireylerin okulda internetten yararlanma değişkenine göre öğretmen anket formu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” Testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları **Tablo 4.15**'te sunulmuştur.

Tablo: 4.15. Öğretmen anket formu ölçeğinin “hizmet içi eğitim” değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları.

ALT BOYUT	HİZMET İÇİ EĞİTİM	n	SIRA ORT.	SD	X ²	P
PROGRAM	Evet	92	67.00			
	Katıldım Ama Yetersiz	75	85.94	3	6.706	.035*
	Hayır	39	83.79			
KAZANIM	Evet	92	65.01			
	Katıldım Ama Yetersiz	75	87.15	3	9.503	.009*
	Hayır	39	86.39			
ÖĞRENME- ÖĞRETME	Evet	92	65.67			
	Katıldım Ama Yetersiz	75	90.59	3	9.448	.009*
	Hayır	39	80.08			
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Evet	92	66.21			
	Katıldım Ama Yetersiz	75	87.91	3	7.764	.021*
	Hayır	39	82.70			
ÖAF	Evet	92	63.25			
	Katıldım Ama Yetersiz	75	91.82	3	13.083	.001*
	Hayır	39	83.59			

Tablo 4.15'te, araştırmaya katılan bireylerin hizmet içi eğitim durumu değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında alt boyutundan anlamlı fark tespit edilmiş (p=.035, p=.009, p=.009, p=.021, p=.001, p<0.05) bu farkın hizmet içi eğitime katılan fakat yetersiz bulan bireylerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeğinin cinsiyet, sınıf ve haftalık ders değişkenine göre değerlendirilmesi;

Tablo 4.4'te, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni üzerine yapılan “Mann-Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, " Ortaokul öğrencileri için beden eğitimi ölçeği " alt boyutu olan "Görüş", "Tutum" ve “Fayda” alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p=.000$, $p=.003$, $p=.007$, $p=.000$; $p<0.05$). Bu farklılıkların kadın bireylerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Kadın öğrenciler bu derslere erkek öğrencilerden daha farklı bir perspektifle yaklaşmaktadır. Kadın bireyler sosyal etkileşim ve grup aktivitelerine daha fazla önem verebilirler. Beden eğitimi dersleri, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek ve sosyal destek sağlamak için bir fırsat sunar. Bazı kültürel bağlamlarda, kadınlar sağlıklı yaşam tarzlarına ve fiziksel aktivitelere daha fazla teşvik edilebilir. Bu durum, beden eğitimi derslerine olan ilgiyi artırabilir. “Niyet” ve “Yetkinlik” alt boyutlarında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Smith (2009), lise öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisi bulunmuştur. Kadın öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha olumludur. Hausenblas (2006), erkek öğrenciler daha çok rekabetçi spor dallarına ilgi gösterirken, kadın öğrenciler daha çok iş birliği gerektiren ve sosyal etkileşimi teşvik eden aktivitelere ilgi göstermektedir. Hamer (2007), kadın öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik ilgisinin büyük ölçüde sosyal etkileşim, stres yönetimi ve sağlık bilinci gibi faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.5'te, araştırmaya katılan bireylerin sınıf değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği" alt boyutu olan "Görüş" ve "Fayda" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p=.024$ ve $p=.010$; $p<0.05$). Bu farklılıkların görüş alt boyutunda 7. Sınıfta, fayda alt boyutunda 5. Sınıfta öğrenim gören bireylerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencileri beden eğitimi dersleri hakkında daha farklı ve belirgin görüşlere sahiptir. Bu, onların fiziksel aktiviteye olan bakış açılarının, derslerin içeriği veya sunulma şekli nedeniyle diğer sınıflardan farklı

olabileceğini gösterir. 7. sınıf öğrencileri genellikle ergenlik dönemine girdikleri için, bu dönemde beden eğitimi derslerine ilişkin algıları ve tutumları değişebilir. 5. sınıf öğrencileri beden eğitimi derslerinin faydaları konusunda daha farklı ve belirgin algılara sahiptir. Bu yaş grubu, genellikle fiziksel aktivitelerden daha fazla keyif alır ve beden eğitimi derslerinin sağlık, sosyalleşme ve eğlence gibi faydalarını daha belirgin bir şekilde algılayabilir. Bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin beden eğitimi derslerinin faydalarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. “Tutum”, “Niyet”, “Yetkinlik” alt boyutları ve ölçek toplam puanında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Smith (2009), 7. sınıf öğrencileri, beden eğitimi dersleri hakkında daha belirgin ve farklı görüşlere sahiptir. Bu durum, bu yaş grubundaki öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve fiziksel aktivitelerle ilgili değişen bakış açıları ile açıklanabilir. Green (2014), 5. Sınıf öğrencileri, beden eğitimi derslerinin faydaları konusunda daha olumlu algılara sahiptir. Bu sınıf düzeyindeki öğrenciler, fiziksel aktivitelerin sağlık, sosyalleşme ve eğlence gibi faydalarını daha belirgin bir şekilde algılamaktadır.

Tablo 4.6'da, araştırmaya katılan bireylerin haftalık beden eğitimi ders saati değişkeni üzerine yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, "Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Ölçeği" alt boyutları olan "Görüş" ($p = .522$), "Tutum" ($p = .173$), "Fayda" alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p = .004$, $p = .004$, $p = .020$, $p = .043$; $p < 0.05$). Bu farkın görüş alt boyutunda haftalık 1 saat, tutum alt boyutunda haftalık 2 saat, ölçek toplamında haftalık 2 saat isteyenlerden, fayda alt boyutunda ise beden eğitimi dersi olmasını istemeyenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Özellikle beden eğitimi derslerine yönelik algıların ve ölçeğin toplam puanının haftalık beden eğitimi ders saatlerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Fayda alt boyutunda bu farklılığın belirlenmesi, öğrencilerin beden eğitimi derslerinin faydalarını görmelerinin ve değerlendirmelerinin ders saatlerine bağlı olabileceğini düşündürebilir. “Niyet” ve “Yetkinlik” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Chomitz (2009), ilköğretim öğrencilerinin haftalık beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasının, öğrencilerin genel fiziksel aktivite düzeylerini ve dolayısıyla fiziksel sağlıklarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Daha fazla beden eğitimi dersi alan öğrencilerin kardiovasküler sağlıklarının daha iyi olduğu ve obezite oranlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin haftalık beden eğitimi ders saatlerinin artırılmasının, akademik başarı üzerinde olumlu bir

etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin bilişsel işlevlerini ve konsantrasyonlarını artırarak derslerdeki başarılarını yükselttiği sonucuna varılmıştır (Institute of Medicine, 2013).

Öğretmen anket formu ölçeğinin cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, eğitimde internetten yararlanma, okulda internetten yararlanma, okul spor salonu, okulun bulunduğu ilçe, okul donanımı ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre değerlendirilmesi;

Tablo 4.7'de araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni üzerine yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Erdoğan (2009) ve Tepeköylü ve çalışma arkadaşları (2008), öğretmenlerin ortaokul beden eğitimi öğretim programının genel hedefleri konusunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını rapor etmiştir. Bunun yanı sıra, Tepeköylü, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerin cinsiyet temelinde farklılaşmadığını da vurgulamıştır. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin, programın genel amaçlarına yönelik görüşleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenler, programın içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun olduğunu belirtmiş, erkek öğretmenler ise programın daha fazla güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kadın öğretmenler, kazanımların öğrenci gelişimine katkı sağladığını daha fazla belirtirken, erkek öğretmenler bu konuda daha eleştirel bir tutum sergilemiştir. Kadın öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin etkinliğine daha olumlu bakmış, erkek öğretmenler ise bu yöntemlerin uygulanmasında zorluklar yaşandığını ifade etmiştir. Erkek öğretmenler, mevcut ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin objektifliği konusunda kadın öğretmenlere göre daha eleştirel bir yaklaşım göstermiştir (Yıldırım, 2019).

Tablo 4.8'de, araştırmaya katılan bireylerin kıdem değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Erdoğan (2009), "Günümüzde ilköğretimde görev yapan

beden eğitimi öğretmenlerinin yıllar boyunca geleneksel eğitim anlayışına göre öğretim faaliyetlerini şekillendirdiklerini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini sorgulamalarının ve yılların getirdiği alışkanlıkları ile ders işleme yöntemlerini terk etmelerinin zor olacağını araştırma bulguları desteklemektedir. Başka bir deyişle, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, daha kıdemli beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla yeni programa yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir." şeklinde açıklamıştır. Kıdemli öğretmenler, programın daha teorik temellere dayanması gerektiğini savunurken, daha az kıdemli öğretmenler, uygulamalı içeriklerin artırılmasını önermiştir. Meslekte daha uzun süre çalışmış öğretmenler, kazanımların öğrenci gelişimine katkısını olumlu bulmuş, yeni öğretmenler ise kazanımların daha esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Deneyimli öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin etkinliğine daha fazla vurgu yapmış, daha az deneyimli öğretmenler ise bu yöntemlerin uygulanmasında zorluklar yaşandığını ifade etmiştir. Kıdemli öğretmenler, mevcut ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin objektifliğini eleştirirken, daha az kıdemli öğretmenler bu yöntemlerin yeterli olduğunu düşünmüştür (Aksoy, 2017).

Tablo 4.9'da, araştırmaya katılan bireylerin sınıf mevcudu durumu değişkeni üzerine yapılan "Kruskal-Wallis" testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Beden Eğitimi öğretim programının etkinlikleri, sınıf mevcudu az öğrenci grubu olan sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilirken; kalabalık sınıflarda istenilen düzeyde gerçekleştirilememektedir (Bağdatlı, 2005). Programın sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi sonucunda, belirli sınıf mevcudu aralıklarında öğretmenlerin programın farklı boyutlarına ilişkin algılarında farklılıklar ortaya çıkabilir. Örneğin, daha kalabalık sınıflarda öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda daha fazla zorluk yaşadığı gözlemlenebilir (Kaya,2016).

Tablo 4.10'da, araştırmaya katılan bireylerin eğitimde internetten yararlanma durumu değişkeni üzerine yapılan "Kruskal-Wallis" testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ve ölçek toplam

puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Araştırma bulguları, internet erişimi olan okulların hem öğrenci hem de öğretmen açısından Beden Eğitimi öğretim programının genel amaçlarına daha yüksek ortalamalarla yanıt verdiklerini ve programa dair daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur (Taşkın, 2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, eğitim programlarının internet destekli kaynaklarla zenginleştirilmesini olumlu bulmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler, mevcut programların internet kaynaklarıyla uyumlu olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, internetten yararlanmanın öğrenci kazanımları üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler (Kaya, 2016). Özellikle, öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştiği ve bilgiye erişimlerinin kolaylaştığı vurgulanmıştır. İnternetin, öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili ve etkileşimli hale getirdiği tespit edilmiştir (Demir, 2019). Öğretmenler, internet tabanlı araçlarla derslerin daha ilgi çekici hale geldiğini ifade etmişlerdir. İnternetin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanımı konusunda öğretmenlerin çeşitli görüşleri olduğu görülmüştür. Bir kısım öğretmen, dijital platformların değerlendirme süreçlerini kolaylaştırdığını belirtirken, diğerleri ise bu sistemlerin hala geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Yılmaz, 2020).

Tablo 4.11'de, araştırmaya katılan bireylerin okulda internetten yararlanma değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Program" alt boyutundan anlamlı fak tespit edilmiş ($p=.028$; $p<0.05$) bu farkın okulda internetten az yararlananlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. internet kullanımının öğretmenlerin program geliştirme veya uygulama süreçlerindeki tutum ve davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. İnterneti az kullanan öğretmenlerin bu süreçlerde daha farklı yaklaşımlar veya zorluklar yaşadığını düşünebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin internet kullanım düzeylerini artırmak için stratejiler geliştirmek ve onların bu alandaki becerilerini desteklemek, program geliştirme ve uygulama süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayabilir. “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Koca (2019), interneti sık kullanan öğretmenlerin programı daha etkili şekilde uyguladığı belirlemiştir. beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini ve interneti kullanma durumları değerlendirilmiştir. Demir (2018), öğretmenlerin program alt boyutunda anlamlı fark

gösterdiği tespit etmiştir. Bu fark, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarına katılım durumlarına göre değişiklik göstermektedir.

Tablo 4.12'de, araştırmaya katılan bireylerin okul spor salonu durumu değişkeni üzerine yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, “Öğretmen Anket Formu Ölçeği” alt boyutları olan "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Kara (2019), spor salonu bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ders işleme sürecinde daha fazla materyal kullanma ve daha çeşitli aktiviteler yapma olanağına sahip olduğu tespit etmiştir. Yıldız (2020), spor salonu olan okullarda ders veren öğretmenlerin, olmayan okullara göre daha fazla ders içeriği ve öğrenci motivasyonu sağladığını göstermektedir. Aksoy (2018), Türkiye'deki okullarda spor salonu bulunma durumu ve bunun beden eğitimi öğretmenlerinin ders planlamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, spor salonu olan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla öğrenci katılımı ve çeşitli etkinlikler gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 4.13'te, araştırmaya katılan bireylerin okulun bulunduğu ilçe değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutu ve ölçek toplam puanında anlamlı fak tespit edilmiş ($p=.030$, $p=.030$; $p<0.05$) bu farkın ölçme ve değerlendirme alt boyutunda Susurluk, ölçek toplam puanında ise Gömeç ilçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Susurluk ilçesinde görev yapan öğretmenlerin derslerinin sınavlarında puanlama usulünü tercih etmelerinin buna sebep olduğu söylenebilir. Gömeç ilçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, zümre toplantılarında aldıkları kararlar doğrultusunda her okulda aynı aktiviteleri yürütmeye çalıştıkları söylenebilir. “Program”, “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, alt boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Beden Eğitimi öğretmenlerinin programın genel amaçlarına ilişkin görüşleri, okulların merkez ilçe veya başka bir ilçede bulunmalarına göre farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, araştırmanın örneklemini oluşturan okulların, eğitim ve öğretimin gerektirdiği şartları sağlama açısından merkez ilçede veya başka bir ilçede bulunmalarının ayırt edici bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumu açıklamaya çalışırsak, Edirne ilindeki okulların bulunduğu tüm ilçelerde sosyal,

ekonomik, coğrafi, ulaşım, eğitim düzeyi ve eğitim olanakları gibi birçok faktörün benzer gelişmişlik seviyelerinde olması, bu görüş farklılığının oluşmamasına neden olabilir (Taşkın, 2018).

Tablo 4.14'de araştırmaya katılan bireylerin okul donanım değişkeni üzerine yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" alt boyutları olan "Program" ve “Kazanım” alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiş ($p=.000$, $p=.029$; $p<0.05$), bu farkın kısmen donanıma sahip olan okullardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yeterli donanıma sahip okullarda öğretmenler, ders programlarını planlarken ve uygularken daha az kısıtlama ile karşılaşır. Bu da öğretim sürecinin daha akıcı ve etkili olmasını sağlar. Yeterli donanım, öğrencilerin fiziksel gelişimleri, spor becerileri ve genel sağlık düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaratır. Öğrenciler, modern ve iyi donanımlı tesislerde daha verimli antrenmanlar yapabilirler. “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yılmaz (2018), Beden Eğitimi öğretmenleri, okul donanımının yeterliliği konusunda genellikle olumsuz görüş bildirmektedirler. Birçok öğretmen, spor salonları, açık alanlar ve spor ekipmanlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Demirci (2015), Türkiye'deki okul spor tesislerinin büyük bir kısmının modern standartları karşılamadığını ve bu durumun beden eğitimi derslerinin kalitesini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, spor salonlarının, sahaların ve ekipmanların hem nicelik hem de nitelik açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Karaca (2020), beden eğitimi derslerinde kullanılan ekipmanların yetersizliğinin, derslerin verimliliğini ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, kaliteli ekipmanların eksikliğinin ders planlamasında ve uygulamasında önemli zorluklar yarattığını belirtmiştir.

Tablo 4.15'te, araştırmaya katılan bireylerin hizmet içi eğitim durumu değişkeni üzerine yapılan “Kruskal-Wallis” testi sonuçları incelendiğinde, "Öğretmen Anket Formu Ölçeği" "Program", “Kazanım”, “Öğrenme-Öğretme”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları ve ölçek toplam puanında alt boyutundan anlamlı fark tespit edilmiş ($p=.035$, $p=.009$, $p=.009$, $p=.021$, $p=.001$, $p<0.05$) bu farkın hizmet içi eğitime katılan fakat yetersiz bulunan bireylerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerini ve

geliştirmelerini amaçlar. Ancak, bu eğitimin kalitesi yetersiz olduğunda, oğretmenler oğrendiklerini pratikte etkin bir şekilde uygulamakta zorlanabilirler. Özellikle donanımı yetersiz olan okullarda, oğretmenler oğrendikleri yeni yontem ve teknikleri uygulayacak uygun ortam ve ekipman bulamayabilirler. Yetersiz Eğitim Algısı: Hizmet içi eğitime katılan oğretmenlerin, bu eğitimi yetersiz bulmaları, eğitimlerin içeriği, süresi veya uygulanabilirliği konusundaki memnuniyetsizliklerini yansıtabilir. Bu da onların mesleki gelişimlerine ve eğitim süreçlerine olan güvenlerini olumsuz etkileyebilir. Yıldırım (2019), Hizmet içi eğitime katılan beden eğitimi oğretmenlerinin çoğunluğu, eğitimin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu durum, oğretmenlerin okul donanımıyla ilgili program, kazanım, oğrenme-oğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları zorlukların bir yansımasıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

- Ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi ölçeği alt boyutları ve toplam puanı açısından cinsiyet temelli önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin "Görüş", "Tutum" ve "Fayda" alt boyutlarında ve genel ölçek puanında daha yüksek skorlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin beden eğitimi algısı ve tutumu üzerindeki etkilerini anlamak için daha derinlemesine çalışmaların yapılması gerektiğini öne sürmektedir.
- Beden eğitimi derslerinde, özellikle "Görüş", "Tutum" ve "Fayda" alanlarında cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulunduracak esneklik sağlayacak programlar geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin farklı cinsiyetlerden gelen ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını yansıtan materyaller kullanılmalıdır. Beden eğitimi kitapları ve kaynakları, cinsiyet eşitliği ve farklılıkları vurgulayacak şekilde gözden geçirilmelidir.
- Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ölçeği alt boyutları üzerinde sınıf seviyelerine bağlı olarak farklı algılarının olduğu görülmektedir. Görüş alt boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin, fayda alt boyutunda ise 5. sınıf öğrencilerinin daha belirgin farklılıklar gösterdiği görülmüştür.
- Özellikle 5. sınıfta fayda algısının daha belirgin olduğu göz önüne alınarak, bu sınıftaki öğrencilere sporun sağlık ve fayda yönlerinin vurgulandığı aktiviteler eklenmelidir.
- Özellikle 5. sınıfta fayda algısının daha belirgin olduğu göz önüne alınarak, bu sınıftaki öğrencilere sporun sağlık ve fayda yönlerinin vurgulandığı aktiviteler eklenmelidir.
- Beden eğitimi öğretmenleri, farklı sınıf seviyelerinde öğrenci ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için eğitilmelidir. Öğrencilerin beden eğitimine olan bakış açısını geliştirmek için öğretmenler rehberlik etmelidir.

- Haftalık beden eğitimi ders saati talepleri ile ölçek alt boyutları arasında bazı önemli ilişkiler olduğu görülmektedir. Haftalık ders saati talepleri ile öğrencilerin beden eğitimine yönelik görüşleri, tutumu ve algıladıkları fayda arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda beden eğitimi ders saatleri planlanmalıdır. Haftalık ders saati sayısında esneklik sağlanabilir.
- Öğrencilerin beden eğitimine olan ilgisini ve katılımını artırmak için ders saatlerinin uygunluğu gözden geçirilmelidir.
- Ders saatlerini artırmak isteyen öğrenciler için ekstra aktiviteler veya seçmeli dersler sunulabilir.
- Beden eğitimi derslerinde çeşitli spor ve aktivitelerin yanı sıra sağlık ve fiziksel faydaları vurgulayan içerikler de yer almalıdır.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde cinsiyetin incelenen alt boyutlar ve ölçek toplam puanı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.
- Cinsiyetin bu alt boyutlar ve ölçek üzerindeki etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin eğitim programıyla ilgili algılarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını gösterebilir. Ancak, ileriki araştırmalarda farklı demografik değişkenlerin (yaş, mesleki deneyim vb.) etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Sonuçlar cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği açısından olumlu olsa da, eğitim ortamlarında her cinsiyetten öğretmenlerin desteklendiği ve eşit fırsatlar sağlandığından emin olunmalıdır.
- Öğretmenlerin kıdemlerinin incelenen alt boyutlar ve ölçek toplam puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.
- Kıdem düzeyi performans üzerinde doğrudan bir etki göstermiyor gibi görünse de, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında ihtiyaç duyabilecekleri desteklerin belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda kıdemle ilişkilendirilmiş özel eğitim ve destek programları geliştirilebilir.

- Bu sonuçlar, öğrenci sınıf mevcudunun incelenen alt boyutlar ve ölçek toplam puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.
- Öğrenci sınıf mevcudu ile öğrenme-öğretme süreçleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamış olabilir, ancak daha küçük sınıfların öğrencilere daha fazla bireysel ilgi ve destek sağlayabileceği düşünülerek, sınıf büyüklüğünün öğrenme ortamı üzerindeki etkileri daha detaylı olarak araştırılmalıdır.
- Bu sonuçlar, eğitimde internetten yararlanma düzeyinin incelenen alt boyutlar ve ölçek toplam puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.
- Eğitimde internetten yararlanma düzeyi dışında, öğretmenlerin performansını etkileyebilecek diğer faktörlerin (teknoloji kullanım becerileri, dijital kaynaklara erişim, teknoloji altyapısı vb.) incelenmesi önemlidir.
- Eğitimde internetten yararlanma düzeyi ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmamış olabilir, ancak öğretmenlerin dijital becerilerinin güçlendirilmesi ve dijital kaynakları etkin bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir.
- Anlamlı farkın, okulda internetten az yararlanan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.
- Okulda internetten az yararlanan öğretmenler için özel olarak dijital beceri geliştirme programları düzenlenebilir ve teknoloji entegrasyonu konusunda destek sağlanabilir.
- Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul spor salonu durumu değişkenine bağlı olarak "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme" ve "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Okul spor salonu durumu dışında, öğretmenlerin performansını etkileyebilecek diğer faktörlerin (okul kaynakları, fiziksel çevre koşulları, spor salonu olanakları vb.) incelenmesi önemlidir.
- Okul spor salonu durumu ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamış olabilir, ancak öğretmenlerin

spor salonu olanaklarından nasıl etkilendiklerini anlamak için daha derinlemesine çalışmalar yapılmalıdır.

- Eğer okul spor salonu durumu öğretmenlerin performansını etkilemiyorsa bile, okul altyapısının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin daha iyi çalışma koşullarına sahip olmaları desteklenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda belirlenen farklılıkların nedenleri daha detaylı bir şekilde incelenmelidir. Özellikle, farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki yaklaşımlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir.
- Ölçek toplam puanında belirlenen farkın ilçelere göre değişmesi, ilçe bazında öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve çalışma koşullarının farklılıklarını gösterebilir. Bu nedenle, ilçe bazında destek programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Araştırma bulgularına göre, okul donanımı değişkenine bağlı olarak "Program" ve "Kazanım" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kısmen donanıma sahip olan okullar bu farklılığın kaynağı olarak belirlenmiştir.
- Okul donanımının öğretim programları ve kazanımları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, donanım eksikliklerinin giderilmesi ve okulların gerekli teknolojik ve fiziksel altyapıya sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu öğretmenlerin daha etkili programlar geliştirmelerine ve öğrencilerin daha iyi kazanımlar elde etmelerine yardımcı olabilir.
- Kısmen donanıma sahip okulların eksikliklerini gidermek için özel destek ve kaynaklar sağlanmalıdır. Bu, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunabilir.
- Öğretmenlerin donanım ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için profesyonel gelişim programları düzenlenmeli ve öğretmenlere bu konuda destek sağlanmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim durumu değişkeni "Program", "Kazanım", "Öğrenme-Öğretme", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları ve ölçek toplam puanında anlamlı farklar oluşturmaktadır. Bu farkların, hizmet içi eğitime katılan ancak bu eğitimi yetersiz bulan bireylerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

- Hizmet içi eğitimi yetersiz bulan öğretmenlerin sayısının azaltılması için, hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve uygulama yöntemleri gözden geçirilmelidir. Eğitimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uygun ve etkili olmasını sağlamak için güncellenmesi gerekmektedir.
- Hizmet içi eğitim programlarına başlamadan önce öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Bu analiz, eğitim programlarının öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmasına yardımcı olacaktır.
- Hizmet içi eğitim programlarının sonunda öğretmenlerden düzenli olarak geri bildirim alınmalı ve bu geri bildirimler doğrultusunda eğitim programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin görüş ve önerileri, programların kalitesini artırmada önemli bir rol oynar.
- Eğitim programlarının kalitesini artırmak için uzman eğitimler tarafından sunulan eğitimler ve pratik uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca, eğitim materyallerinin güncel ve ilgi çekici olması sağlanmalıdır.

Çalışmamızda dikkate alınan değişkenlerin yanı sıra, başka değişkenlerden de faydalanarak öğrencilerin ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi dersiyle ilgili daha kapsamlı bilgilere ulaşılabilir. Bu sayede, öğretmenlerin eğitim ile ilgili daha etkili bir şekilde değerlendirme yapmalarına ve öğrencilerin okul sporlarına beden eğitimi dersine olan ilgilerini arttırıp, katılımının artışına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, Z., ve Yılmaz, T. (2021). Beden eğitimi derslerinde güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamının önemi. *Eğitim Psikolojisi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 113-126.
- Akgül, F., ve Taşmektepligil, M. Y. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 315-329.
- Aksoy, M. (2018). Türkiye'deki okullarda spor salonu bulunma durumu ve beden eğitimi öğretmenlerinin ders planlamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 75-90.
- Aksoy, S. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aracı, H. (2001). *Beden eğitimi ders programları ilköğretim 2. kademe*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Aracı, H. (2001). *Okullarda beden eğitimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aras, Ö. (2013). İlköğretim kurumları ikinci kademedede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., ve Balcı, T. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. <https://doi.org/10.19126/suje.398201>
- Ateş, B., ve Işık, O. (2017). Beden eğitimi dersinin çocuklarda fiziksel gelişim ve sağlık üzerine etkileri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-56.
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89.
- Aydın, A. D., Demir, H. ve Yetim, A. A. (2007). Türk spor politikalarında öngörülen hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma (GSGM örneği). *Niğe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 87-96.
- Aydın, H., ve Demirtaş, S. (2017). Beden eğitimi dersinin öğrencilerin motor becerileri üzerindeki etkisi. *Psikomotor Gelişim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 55-68.

Aydın, H., ve Demirtaş, S. (2021). Beden eğitimi ve algı ilişkisi: Öğrenci deneyimleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 134-147.

Bağdatlı, A. (2005). Değişen ilköğretim programlarındaki 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin taslak öğretim programının öğrenci başarısına etkisi ve sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Balcıoğlu, B., Özbek, A., ve Sungur, N. (2003). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa, 23-24 Mayıs, 13-20.

Baltaş, Z., ve Baltaş, A. (2007). *Bedenin Dili* (39. baskı). Remzi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası.

Başoğlu, B. (1995). Ankara ili devlet liselerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları üzerine bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baumgather, T. A., and Jackson, A. S. (1987). *Measurement for evaluation in physical education and exercise* (3rd ed.). Wm. C. Brown.

Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 9, 29-45). Ankara.

Bozkurt, N. (2003). Üniversite giriş sınavı: Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemleri ve başa çıkmada ana-babanın rolü. *Çağdaş Eğitim*, 296, 13-18.

Brodmann, D. (1984). *Sportunterricht und Schulsport*. Klinkhardt.

Brooks, D. (2011). *Sosyal Hayvan* (O. Düz, Çev.). Say Yayınları.

Chomitz, V. R., Slining, M. M., McGowan, R. J., Mitchell, S. E., Dawson, G. F., and Hacker, K. A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37.

Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 99-113.

Çetin, M. (2020). Takım sporlarının algı ve stratejik düşünme üzerindeki etkisi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 45-59.

Çetin, R., ve Kaya, D. (2020). Beden eğitimi derslerinin özgüven ve iletişim becerilerine katkısı. *Spor Bilimleri ve Psikoloji Dergisi*, 6(1), 123-137.

Çumralıgil, B. (1995). Seçilmiş bazı illerdeki ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi öğretiminin yapısı ve sorunları (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, B. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimde internetten yararlanma durumu ve bu durumun öğretmen algılarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, E., ve Akyol, B. (2018). Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(3), 89-102.

Demir, F. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve okul donanımı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-58.

Demir, Z. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 45-58.

Demirci, A. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Demirci, M., ve Kocakaya, S. (2015). Türkiye'deki okul spor tesislerinin durumu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 45-58.

Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hüyük, D., Koca, C., ve Açıkkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.

Demirhan, G., ve Altay, F. (2001). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stillerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-10.

Erbaş, M. K., ve Koçak, S. (2009). Beden eğitimi dersinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(1), 30-38.

Erden, M., ve Akman, Y. (2006). Eğitim Psikolojisi (15. baskı). Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, E. (2016). Fiziksel aktivitenin çocukların büyüme ve gelişim süreci üzerindeki rolü. *Spor ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 112-126.

Erdoğan, M. (2009). İlköğretim 2. kademe beden eğitimi ders programının değerlendirilmesine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Erkan, N. (1996). Yaşam Boyu Spor. Boyut Yayıncılık.

Gök, S., ve Yıldırım, B. (2016). Takım sporlarının sosyal zeka gelişimine katkısı: Ortaokul öğrencileri örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 45-60.

- Gökçe, M., ve Özdemir, S. (2018). Beden eğitimi ve spor aktivitelerinin kalp sağlığına etkisi. *Kardiyovasküler Sağlık Dergisi*, 5(3), 75-82.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375.
- Güneş, H., ve Şahin, M. (2017). Beden eğitimi dersinin hoşgörü ve saygı geliştirme üzerine etkisi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Toplumsal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 66-80.
- Güney, S. (2012). Sosyal Psikoloji. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S. (2019). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine olan tutumları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, O., ve Öztürk, M. (2018). Öğrencilerin bedensel algıları ve beden eğitimi derslerindeki katılımları. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 11(1), 20-33.
- Güven, O., ve Yıldız, A. (2019). Okul öncesi dönemde beden eğitimi etkinliklerinin motor beceri gelişimine katkısı. *Erken Çocukluk Gelişimi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 78-90.
- Güven, Ö. (2018). Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencilerinin psikososyal gelişimine katkısı: Nitel bir analiz. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(2), 211-228.
- Hamer, M., and Karageorghis, C. I. (2007). Psychobiological mechanisms of exercise dependence. *Sports Medicine*, 37(6), 477-484.
- Harmandar, İ. H. (2004). Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hausenblas, H. A., and Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 21(1), 33-47.
- Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Hergüner, G. (1992). Eğitim - spor ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 24-25.
- Institute of Medicine. (2013). Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school. The National Academies Press.
- İnal, A. N. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimi. Nobel Yayınevi.
- İnan, B. İ. (2021). Beden eğitimi ve spor ders saatlerinin akademik başarıya etkisi: Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumların aracılık rolü (Doktora tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı, İletişim. Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kaçak, K. (1993). Türk milli eğitiminde öğretmen yetiştirme ve istihdamı. *Türk Yurdu*, 13(73).
- Kara, A. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin spor salonlarının ders işleme süreçlerine etkisi üzerine bir inceleme (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, F., ve Demir, A. (2018). Fiziksel aktivitenin bilişsel performansa etkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Bilişsel Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 221-234.
- Karaca, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin motor becerilerinin geliştirilmesinde beden eğitimi dersinin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(1), 193-207.
- Karaca, E. (2020). Beden eğitimi derslerinde kullanılan ekipmanların etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(3), 210-223.
- Karakaya, A., ve Eraslan, M. (2018). Beden eğitimi ve sporun öğrencilerde takım çalışması ve sorumluluk alma üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 105-118.
- Karakuş, S., ve Koç, H. (2001). Beden eğitim derslerinin 14–16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi. *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 29–35.
- Karakuş, S., ve Küçük, V. (1999). Eğitimin bütünlüğü içerisinde orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Kaya, A. (2016). Programın sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi sonucunda öğretmen algılarındaki farklılıklar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 45-58.
- Kaya, R., ve Yıldız, M. (2019). Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin algısal becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(2), 88-102.
- Kirchner, G., and Fishburne, G. J. (1995). Physical education for elementary school children (9th ed.). Brown and Benchmark Publishers.
- Koca, M., ve Çelik, A. (2019). Okullarda internet kullanımının beden eğitimi öğretmenlerinin ders işleme yöntemlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 112-130.
- Korkmaz, A., ve Çakır, S. (2017). Oyun temelli beden eğitimi öğretim modellerinin motor beceri gelişimine etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 34-48.
- Köse, M., ve Şahin, Y. (2018). Psikomotor becerilerin gelişiminde beden eğitimi ve sporun rolü. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 34-47.

- Kutlu, Ö. (2002). Öğretmen yetiştirme programlarının yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. V. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 16-18 Eylül 2002.
- Lonsdale, C., Lester, L., and Williams, G. C. (2013). An experimental test of the influence of autonomous and controlling social contexts on intrinsic motivation and affective states. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-17.
- Mackenzie, B. (2001). Exercise dependence: Stress relief or addiction? *The British Journal of Sports Medicine*, 35(3), 182-183.
- Özbek, R. (1996). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18(2), 36-39.
- Özçelik, A. (2020). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdoğan, D., ve Turgut, S. (2011). Eğitimde program geliştirme. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, F., ve Arslan, B. (2020). Beden eğitimi ve sporun kas dayanıklılığı ve vücut gücü üzerindeki etkileri. *Fiziksel Aktivite ve Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 103-115.
- Öztürk, H., ve Güler, M. (2019). Beden eğitimi dersinin akademik başarıya katkısı ve öğrencilerin odaklanma düzeyi üzerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 23(2), 56-68.
- Öztürk, M., ve Uğurlu, S. (2019). Yaşam boyu spor ve beden eğitimi: Sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılması. *Spor Eğitimi ve Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 56-72.
- Pellegrini, A. D., and Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Sevim, Y. (1997). Antrenman Bilgisi. Can Ofset Matbaacılık.
- Sternberg, R. J., and Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Wadsworth Cengage Learning.
- Şahan, H. (2009). Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(1), 45-56.
- Şahin, R., ve Er, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin özgüven ve problem çözme becerilerinde sporun rolü. *Çocuk Gelişimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 123-135.
- Şimşek, A. (2011). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Akademi.
- Taşmektepligil, M. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 63-72.

- Topkaya, İ. (2009). Beden eğitimi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenci tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 24-34.
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and recreation management* (5th ed.). Routledge.
- Tuncel, G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 45-58.
- Turkowski, R., and Turkowski, R. (1991). *Beden Eğitimi ve Spor*. Arkadaş Yayınevi.
- Türkmen, M. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 45-58.
- Ünal, A. (2005). Beden eğitimi dersinin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(10), 210-223.
- Vural, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin spor etkinliklerine katılım durumu ve etkileyen faktörler (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weinberg, R. S., and Gould, D. (2014). *Foundations of sport and exercise psychology* (6th ed.). Human Kinetics.
- Welk, G. J., Jackson, A. W., Morrow, J. R., Haskell, W. H., Meredith, M. D., and Cooper, K. H. (2010). The association of health-related fitness with indicators of academic performance in Texas schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(3), 16-23.
- Yanık, C. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri: Erzurum ili örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Yıldırım, H. (2020). Beden eğitimi öğretiminde motivasyon stratejilerinin öğrenci ilgisi üzerindeki etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 145-160.
- Yıldız, M. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 45-58.
- Yıldız, Y. (2020). Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin stres yönetimi ve psikolojik sağlığına katkısı. *Psikoloji ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 66-78.
- Yıldız, Y., ve Yetim, A. A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1585-1596.
- Yılmaz, A. (2017). Beden eğitimi derslerinin ruh sağlığı üzerindeki etkileri: Hormonel analizler. *Psikoloji ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 98-110.

Yılmaz, A. (2020). Beden eğitimi öğretiminde olumlu algının etkisi: Bir inceleme. *Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 101-112.

Yılmaz, E. (2019). Beden eğitimi dersinin sosyal zeka ve empati gelişimine katkıları. *Çocuk ve Ergen Psikolojisi Dergisi*, 7(2), 89-101.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Emre BAYDOĞAN
Eğitim	
Lise	Afyon Lisesi
Lisans	Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü (1998-2003)
Yüksek Lisans	Yüksek Lisans Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2022-2024)
Doktora	
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	

EKLER

EK-1. ANKET FORMU

Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Anketi (OÖBEA)

Cinsiyetiniz:

() Kız () Erkek

Sınıfınız:

() 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf

Sizce beden eğitimi dersi haftada kaç ders olmalı?

() Hiç olmasın () 1 Ders () 2 Ders () 3 Ders () 4 Ders

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenekteki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Emre BAYDOĞAN
Yüksek Lisans

Lütfen aşağıdaki ortaöğretim beden eğitimi dersi ile ilgili soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin kutucuğuna (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DÜZEYDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Beden eğitimi derslerinde başkalarıyla çalışmayı öğreniyorum.	()	()	()	()	()
2. Beden eğitimi derslerinde sınıf arkadaşlarımla oynamayı seviyorum.	()	()	()	()	()
3. Beden eğitimi dersleri sağlığımy korumamda ve vücut kondisyonumu artırmamda yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
4. Beden eğitimi dersleri duygularımı kontrol etmemi öğrenmeye yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
5. Beden eğitimi derslerindeki beceri hareketleri fazlasıyla zor.	()	()	()	()	()
6. Beden eğitimi derslerinde yeni beceriler öğrenebiliyorum.	()	()	()	()	()
7. Beden eğitimi derslerindeki aktiviteler, zorlayıcı ve yapmaya değer.	()	()	()	()	()
8. Beden eğitimi dersleri kendimi daha fazla tanımama ve öz güven kazanmama yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
9. Beden eğitim dersleri spordaki güzel ve zarif hareketleri fark etmeme yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()

10. Beden eğitimi derslerinde kendimi rahatlamış hissediyorum.	()	()	()	()	()
11. Beden eğitimi derslerinde sıkıldığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
12. Beden eğitimi dersi, sınavlardaki genel başarı ortalamamı düşürüyor.	()	()	()	()	()
13. Beden eğitimi derslerinde hareket ilkelerini öğreniyorum.	()	()	()	()	()
14. Beden eğitimi dersine oranla diğer derslerde daha fazla çaba göstermeye çalışıyorum.	()	()	()	()	()
15. Beden eğitimi dersleri seçmeli olsa kesinlikle bu dersi seçmem.	()	()	()	()	()
	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
16. Okullarda bazı derslerin müfredat programından çıkarılması gündeme gelse beden eğitimi dersi çıkarılması gereken ilk ders olmalı.	()	()	()	()	()
17. Genel olarak beden eğitimi derslerindeki aktivitelerden zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
18. Beden eğitim ders sayısı değiştirilmeli midir?	()	()	()	()	()
19. Beden eğitimi derslerinde yeterince egzersiz yapıyorum ve bunun için başka zamana ihtiyacım yok.	()	()	()	()	()
20. Beden eğitimi dersi olmasa hiç egzersiz yapmazdım.	()	()	()	()	()
21. Egzersiz yapmıyorum çünkü hoşuma gitmiyor.	()	()	()	()	()
22. Kalp sağlığım için egzersiz yapıyorum.	()	()	()	()	()
23. Egzersiz yapmak bizi güçlü kılar.	()	()	()	()	()
24. Egzersiz yapmak çeviklik ve esneklik konusunda bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
25. Spor aktiviteleri her zaman eğlenmenizi ve iyi hissetmenizi sağlar.	()	()	()	()	()
26. Sadece arkadaşlarımdan sevdiğim egzersizleri yapıyorum.	()	()	()	()	()
27. Sağlık durumumdan memnunuz.	()	()	()	()	()
28. Sporda iyiyim.	()	()	()	()	()
29. Yeni becerileri çabucak öğrenebiliyorum.	()	()	()	()	()
30. Sağlığımı korumak için daha fazla egzersiz yaparım.	()	()	()	()	()
31. Egzersiz için yeterince vaktim yok.	()	()	()	()	()
32. Herhangi bir spor etkinliğini yapacak kadar zinde değilim.	()	()	()	()	()
33. Ne kadar yaşlıysanız egzersiz yapmak o kadar gereksizdir.	()	()	()	()	()

Öğretmen Anket Formu (ÖAFA)

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda, “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Öğrenci Algılarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı doktora araştırmasında kullanılmak üzere görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya olumlu ve eleştirel bir katkı

Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

Öğretmenlikteki kıdeminiz:

()1-5 Yıl ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16-20 Yıl ()20 Yıldan fazla

Okulunuzdaki sınıfların ortalama mevcudu:

()20 ve Daha az ()21-25 Arası ()26-30 Arası ()31-35 Arası ()36 ve üzeri

Okulda eğitim amaçlı olarak internetten ne ölçüde yararlanabiliyorsunuz?

()Tamamen ()Kısmen ()Az ()Hiç

Öğrencileriniz okulda internetten ne ölçüde yararlanabiliyor?

()Tamamen ()Kısmen ()Az ()Hiç

Okulunuzda spor salonu var mı?

()Evet ()Hayır

Okulunuz hangi ilçeye bağlı?

Okulunuzda Beden Eğitimi Programını uygulamanız açısından donanım (projeksiyon, tepegöz vb.) yeterli mi?

()Evet ()Kısmen ()Hayır

Uygulamakta olduğunuz program ile ilgili herhangi bir seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı?

()Evet ()Katıldım ama yetersiz ()Hayır

sağlayacaktır. Cevaplarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenekteki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Lütfen aşağıdaki ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programıyla ilgili soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin kutucuğuna (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız.

	TAMAMEN	KISMEN	AZ	HİÇ
PROGRAMIN GENELİ VE GENEL AMAÇLARLA İLGİLİ SORULAR				
1. Genel amaçlar ne ölçüde ulaşılabilir özelliktedir?	()	()	()	()
2. Genel amaçlar, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlarla ne ölçüde tutarlıdır?	()	()	()	()
3. Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmelere ne ölçüde olanak sağlıyor?	()	()	()	()
4. Öğrenme alanlarının (hareket bilgi beceri; etkin katılım ve sağlıklı yaşam) işleniş sırası ne ölçüde uygundur?	()	()	()	()
5. Öğrenme alanlarına ait kazanımların dağılımı ne ölçüde doğrudur?	()	()	()	()
6. Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki öğrenme alanları beden eğitimi dersinin amacıyla ne ölçüde örtüşmektedir?	()	()	()	()
KAZANIMLARLA İLGİLİ GENEL SORULAR				
7. Kazanımlar beden eğitimi dersinin var oluş amaçlarına ne kadar uygundur?	()	()	()	()
8. Kazanımlar okul çevresi ya da yerel imkânların beden eğitiminde kullanılmasını ne ölçüde desteklemektedir?	()	()	()	()

9. Kazanımlar programında öngörülen hareket bilgi ve becerileri(spor bilgi becerileri) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?	()	()	()	()
10. Kazanımlar programında öngörülen etkin katılım ve sağlıklı yaşam (düzenli fiziksel etkinlik; Atatürk ve Ulusal Bayramları; spor organizasyonlarını ve olimpiyat oyunları) ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir?	()	()	()	()
	TAMAMEN	KISMEN	AZ	HİÇ
11. Kazanımlar, birbirleriyle ne ölçüde tutarlıdır?	()	()	()	()
12. Kazanımlar programında öngörülen temel becerileri ne ölçüde kazandırabilecek niteliktedir? (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, milli manevi evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve koruma sağlama)	()	()	()	()

ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİYLE İLGİLİ SORULAR

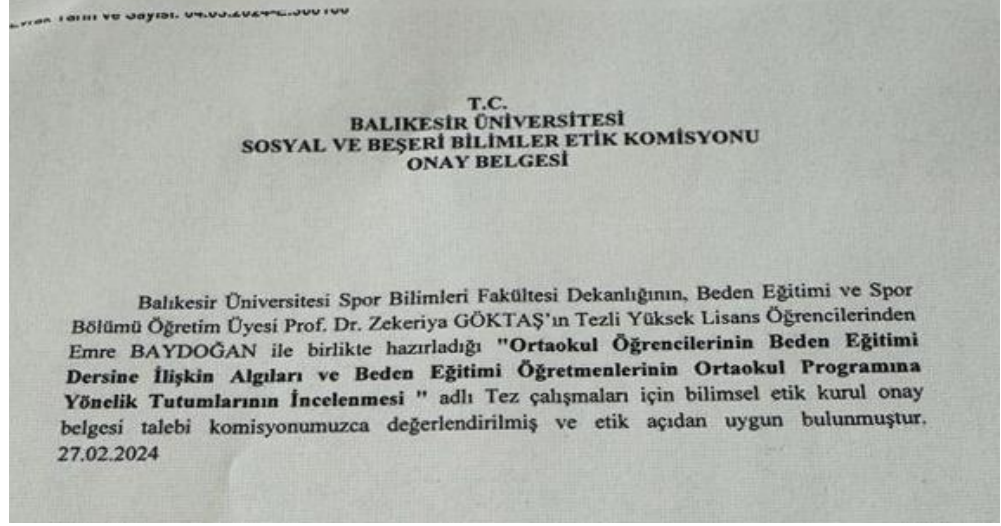
13. Beden Eğitimi Dersi öğretim programındaki açıklamaları uygulamalar sırasında ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	()	()	()	()
14. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü uygulamalarla ilgili olarak verilen öğretmen eğitimi ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
15. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü ders işleme yaklaşımları öğrencilerin derse motivasyonunu ne ölçüde etkilemektedir?	()	()	()	()
16. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında, kazanımların işlenişinde kullanılacak aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verilmiştir?	()	()	()	()
17. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında beden eğitimi derslerinde kullanılması gereken materyallerle ilgili yeterli bilgiye ne ölçüde yer verilmiştir?	()	()	()	()
18. Kazanımlar, sağlıklı bir vücut ile fiziksel gelişim için dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı kazanmaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
19. Kazanımlar sportif etkinliklerde meydana gelebilecek anlaşmazlıkların çözümünde ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
20. Kazanımlar bireysel farklılıkları olanlarla sportif etkinlik yapmaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
21. Kazanımlar olimpizmin anlamını kavrayarak olimpiyat oyunlarının düzenlenme sebeplerini açıklamaya ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
22. Kazanımlarla ilgili etkinlik uygulamalarında öngörülen haftalık 2 ders saati ne ölçüde yeterlidir?	()	()	()	()
23. Beden Eğitimi Dersi öğretim programının öngördüğü yapılandırmacı öğretim yaklaşımı sizce beden eğitimi derslerinde ne ölçüde uygulanabilir?	()	()	()	()

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ İLE İLGİLİ SORULAR

24. Beden Eğitimi Dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirmede size ne ölçüde rehberlik etmektedir?	()	()	()	()
25. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kazanımları ölçmede ne ölçüde etkilidir?	()	()	()	()
26. Beden Eğitimi Dersi öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne ölçüde dikkate almaktadır?	()	()	()	()
27. “Öz Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
28. “Akran Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
29. “Grup Değerlendirme” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
30. “Gözlem Formları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
31. “Kontrol Listeleri” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
32. “Dereceli Puanlama Anahtarları” ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()

33. "Proje ve Performans Görevleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
34. "Öğrenci Ürün Dosyaları" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
35. "Fiziksel Uygunluk Testleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
36. "Beceri Testleri" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
37. "Çoktan Seçmeli Test" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
38. "Tutum Ölçeği" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()
39. "Kısa cevaplı sorular" ölçme ve değerlendirme yöntemini ne ölçüde kullanıyorsunuz?	()	()	()	()

EK-2. ETİK KURUL ONAYI



EK-3. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇALIŞMA İZİNİ



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99191664-605.01-96504853
Konu : Araştırma İzni

12/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 05/02/2024 tarih ve 348246 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Emre BAYDOĞAN
Danışmanı	Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Alan/Bölüm	Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Algıları ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ortaokul Öğretim Programına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi"
Başvuru Tarihi	05.02.2024
Başvuru Sayısı	95922850
Komisyon Toplantı Tarihi	09.02.2024
Çalışma Başlama Tarihi	12.02.2024
Çalışma Bitiş Tarihi	24.05.2024
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none">Ortaokul Öğrencileri İçin Beden Eğitimi AnketiÖğretmen Anket Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ili resmi/ özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve öğrencilere uygulanacaktır.	

05/02/2024 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : (0 266) 277 10 49

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

E-Posta: strategielistirme10@meb.gov.tr

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

Unvan : V.H.K.I.

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: (0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr/adresinden> 1ae9-6425-323b-9d9c-c82f kodu ile teyit edilebilir.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/02/2024
Yusuf İzzet KARAMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

