

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI PEDAGOJİK PROBLEMLER VE
BU PROBLEMLERE YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Mehmet ULAŞ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Sinan AYAN**

2017 – KIRIKKALE

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI PEDAGOJİK PROBLEMLER VE
BU PROBLEMLERE YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Mehmet ULAŞ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Sinan AYAN**

2017 – KIRIKKALE

KABUL VE ONAY

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: .././....

İmza

Doç. Dr. Uğur Altay MEMİŞ

Bülent Ecevit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Jüri Başkanı

İmza

Doç. Dr. Sinan AYAN

Kırıkkale Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN

Kırıkkale Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Abdullah YILMAZ

Kırıkkale Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

Üye

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay.....	i
İçindekiler	ii
Önsöz	iv
Simgeler ve Kısaltmalar.....	v
Şekiller	vi
Çizelgeler	vii
ÖZET	ix
SUMMARY	xii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı.....	7
1. 1. 2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Önemi	8
1. 1. 3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları.....	9
1. 2. Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler	12
1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerini Konu Alan Çalışmalar	21
1. 3. 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	21
1. 3. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	24
1. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	26
1. 5. Pedagojik Problemler	33
1. 5. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler	36
1. 6. Farkındalık	39
1. 6. 1. Farkındalık Türleri	44
1. 6. 2. Beden Eğitimi ve Sporda Farkındalık İle İlgili Çalışmalar.....	45
2. GEREÇ VE YÖNTEM	53
2. 1. Araştırmanın Deseni (Modeli)	53
2. 2. Aşama I: Nitel Yöntem	58
2. 2. 1. Çalışma Grubu	59
2. 2. 2. Veri Toplama Ortamları ve Şekilleri.....	61

2. 2. 3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı	62
2. 2. 4. Veri Analizi	64
2. 2. 5. Araştırmacının Rolü	65
2. 2. 6. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik	66
2. 3. Geçiş Aşaması: Ölçek Geliştirme	69
2. 3. 1. Ölçek Geliştirmede İzlenen Yollar.....	69
2. 3. 2. Çalışma Grubu	73
2. 4. Aşama II: Nicel Yöntem	74
2. 4. 1. Çalışma Grubu	75
2. 4. 2. Verilerin Toplanması	76
2. 4. 3. Veri Toplama Aracı	77
2. 4. 4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	78
2. 4. 5. Veri Analizi.....	80
2. 5. Çalışma Takvimi	80
3. BULGULAR	82
3. 1. Nitel Bulgular.....	82
3. 2. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği (BESPPFÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	118
3. 3. Nicel Bulgular	134
4. TARTIŞMA ve SONUÇ	143
KAYNAKÇA	166
EKLER	196
ÖZGEÇMİŞ	205

ÖNSÖZ

Çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemleri keşfedip, buna yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen bu ölçme aracı ile geniş kapsamlı bir öğretmen grubuna ulaşarak pedagojik problem farkındalık düzeylerini belirlemektir. Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları sınırlandırarak, derinlemesine ele alan, ayrıca nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımlarının araştırmada kullanılması açısından, bu çalışmanın alana bu yönleri ile katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmam boyunca danışmanlığının yanında, her türlü desteğini benden esirgemeyen Doç. Dr. Sinan AYAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında fikirleriyle ve önerileri ile bana destek olan Arş. Gör. Dr. Aynur YILMAZ, Arş. Gör. Oğuz Kaan ESENTÜRK ve Arş. Gör. Ender ŞENEL'e teşekkür ederim. Çalışmam boyunca desteklerini benden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN'a, Doç. Dr. Emrah ATAY'a ve Arş. Gör. Mehmet GÜLÜ'ye teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana uygun çalışma ortamı sağlayan ve her konuda destek olan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yönetimine ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde en çok katkısı olan ve benim için her türlü fedakârlığı yapan ANNEM ve BABAM'a sonsuz minnetlerimi sunarım. Hayatımın her anında yanımda olduğu gibi tez çalışmam boyunca da yanımda olup, destek olan sevgili eşim Sinem ULAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AKÖKÖEKP	Akademik Kaygı, Öğrencilerin Kilo ve Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler
BESPPFÖ	Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği
DAKP	Ders Algısından Kaynaklanan Problemler
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EDÖKP	Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler
ÖÖFFEKP	Öğrencilerin Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler
PÖDKP	Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler

ŞEKİLLER

Şekil 2. 1. Keşfedici Sıralı Desen.	56
Şekil 2. 2. Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması.	57
Şekil 2. 3. Faktör Madde İlişkisi.....	79
Şekil 2. 4. Çalışma Takvimi.....	81
Şekil 3. 5. Öğretmenlerin Pedagojik Problemlere İlişkin Görüşlerinin Temaları ve Alt Temaları	83

ÇİZELGELER

Çizelge 2. 1. Karma Araştırma Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları.....	54
Çizelge 2. 2. Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler.....	60
Çizelge 2. 3. Madde Yazımında Nitel Temaların Kullanımına Örnek	71
Çizelge 2. 4. Nicel Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri.....	75
Çizelge 3. 5. 0.005 Anlamlılık Düzeyinde Lawshe Tekniği Minimum Kapsam Geçerlik Oranları.....	120
Çizelge 3. 6. Ölçek Madde Havuzu ve Kapsam Geçerlik Oranları	121
Çizelge 3. 7. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık (BESPPF) Ölçeği KMO ve Barlett's Testi Değerleri	124
Çizelge 3. 8. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği Faktör Yapısı.....	125
Çizelge 3. 9. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	126
Çizelge 3. 10. Ölçeğin Alt Faktörler Arası Korelasyonlar.....	127
Çizelge 3. 11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Sonuçları.....	129
Çizelge 3. 12. Cronbach Alfa Güvenirliği Analiz Sonuçları	130
Çizelge 3. 13. Madde Toplam Puan Korelasyon Güvenirlik Analizi Sonuçları	131
Çizelge 3. 14. Alt-Üst %27'lik Gruplara Göre T-Testi Sonuçları	133
Çizelge 3. 15. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dağılımı.....	134
Çizelge 3. 16. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan t-Testi Sonuçları ...	135

Çizelge 3. 17. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları 137

Çizelge 3. 18. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları 139

Çizelge 3. 19. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan t-Testi Sonuçları 141



ÖZET

Bedens Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

Bu çalışmada, öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemleri keşfedip buna yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ardından, geliştirilen bu ölçme aracı ile daha geniş kapsamlı bir katılım sağlanarak beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada, karma yöntem yaklaşımlarından keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Burdur, Isparta ve Kırıkkale illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 76 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda örneklem belirleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular/temalar ışığında nicel bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin istatistiksel işlemler yapılmıştır. Geçerliğini sınamak için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği işlemlerine tabi tutulmuştur. Kapsam geçerliğinde uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliğinde ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Güvenirlik işlemleri için ise, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, madde toplam korelasyon analizi ve alt-üst %27'lik gruplara göre güvenirlilik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Burdur ve Isparta illerinde ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 214 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı

örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği” (BESPPFÖ) ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizlerinde; Beden eğitimi öğretmenlerinin genel farkındalık puanlarını ölçmek için betimsel analiz (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), farkındalık puanlarının cinsiyete ve görev yapılan öğretim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için t- testi, farkındalık puanlarının yaşa, mesleki tecrübeye, lisansüstü eğitim alma durumuna ve son olarak mezun oldukları lisans programına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel bulguları sonucunda; Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca beden eğitimi ve spor öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler yapılan analizler sonucu altı tema altında toplanmıştır. Bunlar; beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemler, ailevi sebeplerden kaynaklanan problemler, sosyo-kültürel ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler ve son olarak ilkokullarda beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemler temalarıdır. Bu temalarda kendi içlerinde alt temalar şeklinde ele alınarak problemler keşfedilmiştir.

Ölçek geliştirme işlemleri sonucunda, BESPPFÖ'nin AFA işlemleri sonucunda, “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler” (AKÖKÖEKP), psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler (PÖDKP)”, “ders algısından kaynaklanan problemler (DAKP)”, “ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler (EDÖKP)”, “öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler (ÖÖFFEKP)” boyutları olmak üzere beş boyut ve 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin de kabul edilebilir değerler arasında olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın nicel bulgularında, çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği”nden aldıkları toplam puana göre beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde farkındalık düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. BESPPFÖ’nden alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları genel toplam puan ile alt boyutlara ilişkin aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. BESPPFÖ’nden alınan puanların öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları genel puan ile AKÖKÖEKP, PÖDKP ve ÖÖFFEKP boyutlarında aldıkları puanlar yaşa göre farklılaşmadığı; fakat DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. BESPPFÖ’ inden alınan puanların öğretmenlerin mesleki tecrübe yılına göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları genel puan ile AKÖKÖEKP, PÖDKP, DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların mesleki tecrübe yılına göre farklılaşmadığı; fakat ÖÖFFEKP boyutundan aldıkları puanların mesleki tecrübe yılına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. BESPPFÖ’ de alınan puanların öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları genel puan ile PÖDKP, DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları öğretim seviyesine göre farklılaşmadığı; fakat AKÖKÖEKP ve ÖÖFFEKP boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmenleri, Öğretim Süreci, Farkındalık, Pedagojik Problemler

SUMMARY

The Pedagogical Problems Faced by The Physical Education Teachers in The Teaching Process And The Determination of Their Level of Awareness about These Problems.

In this study, it was aimed to firstly examine the pedagogical problems faced by the physical education teachers in the teaching process and to develop a measurement tool for these problems. Then, it was aimed to determine the level of awareness of pedagogical teachers about pedagogical problems and to examine whether these levels of awareness differ according to different variables by providing a broader participation with this developed measurement tool.

In the study, an exploratory sequential design was used from mixed method approaches. In the qualitative part of the study, the working group formed 76 physical education teachers working in public schools in the provinces of Burdur, Isparta and Kırkkale affiliated to the Ministry of National Education in the academic year of 2015-2016. In the determination of the participants, the criterion sampling technique was used from the purposeful sampling methods in the qualitative researches. The semi-structured interview form was utilized when the qualitative data were collected. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data.

Analysis of qualitative data has resulted in a quantitative measurement tool in the light of findings / themes emerging. Statistics on the validity and reliability of this measurement tool were processed. To test the validity, the scope is subject to validity and structure validation. Expert opinion was taken for scope validity and explanatory and confirmatory factor analysis procedures were performed for structure validity. For reliability procedures; Cronbach's alpha reliability coefficient and item total correlation analysis were used. According to high and low 27% groups reliability analysis techniques were used.

In the quantitative part of the study, the working group formed a total of 214 physical education teachers working in secondary schools and high schools in the

provinces of Burdur and Isparta in the academic year 2015-2016. In the determination of the study group, accessibility principle and voluntary participation were taken as the basis for purposeful sampling methods. Quantitative data were collected by the "Pedagogical Problem Awareness Scale in Physical Education and Sport" (BESPPFÖ) developed by the research. In the analysis of quantitative data; In order to measure the general awareness scores of physical education teachers, descriptive analysis (frequency, arithmetic mean, standard deviation), t-test to test whether the awareness scores differ according to the sex and the level of teaching done; and ANOVA test to test whether the awareness scores differ according to age of awareness, vocational experience, postgraduate study and finally the graduate program they graduated were applied.

As a result of the qualitative findings of the study, the pedagogical problems faced by physical education teachers during their physical education and sporting activities during their professional lives were collected under six themes which resulted in analysis. These are problems arising from perceptions of physical education and sport, problems arising from characteristics of adolescence, problems arising from special situations of students, problems arising from family reasons, problems arising from socio-cultural and economic reasons, and finally problems arising from the inability of physical education teachers to attend physical education and sports lessons and activities in primary school. These themes were divided into sub-themes within themselves and problems were determined.

As a result of the scale development processes, these problems were consisted of 5 dimensions and 20 items. These are as follows: "academic anxiety, problems caused by lack of weight and self-confidence of students" (AKÖKÖEKP), problems arising from psychological and special situations (PÖDKP), problems arising from adolescent characteristics (EDÖKP)", "problems caused by prejudice, physical and physiological problems of students "(ÖÖFFEKP). In addition, the validity and reliability values of the scale are found to be acceptable values.

In the quantitative findings of the study, physical education teachers who attended to the study had reached a high level of awareness according to the total score they received from the "Physical Education and Spore Pedagogical Problem

Awareness Scale". As a result of comparison of the scores obtained from BESPPFD by sex, no significant difference was found between physical education teachers' overall score obtained from the scale and scores they got from sub-dimensions according to gender variable. As a result of comparing the scores obtained from BESPPFÖ according to the age of the teachers, it was found that the physical education teachers did not differ according to the age and general points they received from the scale and the scores they received in the dimensions of AKÖKÖEKP, PÖDKP and ÖÖFFEKP. However the results of the different scores of the DAKP and EDÖKP dimensions have been reached. As a result of the comparison of the scores obtained by BESPPFÖ according to the years of professional experience of the teachers, it was found that the scores of the physical education teachers' scores from AKÖKÖEKP, PÖDKP, DAKP and EDÖKP did not differ according to the years of professional experience; however the scores they have received from ÖÖFFEKP have been reached as the result of different years of professional experience. As a result of comparing the scores of BESPPFÖ according to the level of education the teachers were working in, it was found that the scores of physical education teachers' scores from the scale and the scores of PÖDKP, DAKP and EDÖKP did not differ according to the level of teaching they were working. But the scores they obtained from the dimensions of AKÖKÖEKP and ÖÖFFEKP have reached the result differentiated according to the level of teaching they are working in.

Keywords: Physical Education, Physical Education Teachers, Teaching Process, Awareness, Pedagogical Problems

1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor, genel eğitim içerisinde çocuk gelişimi ve yaşamı için önemli bir yere sahiptir. Bu derste kazanılacak beceri ve davranışlar, çocukların hem içinde buldukları hem de gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Beden eğitiminin tanımı yapılırken ve amaçları belirlenirken çocukların gelişiminde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu da ortaya çıkmaktadır. Erkal ve ark. (1998, s.120) beden eğitimi ve sporu şu şekilde tanımlamıştır; Beden eğitimi ferdin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınır. Birleşik Krallık Beden Eğitimi Derneği (Physical Education Association of the United Kingdom (PEAUK) beden eğitimini, genel eğitimin bir parçası olarak, katılanların fiziksel gelişimine katkıda bulunan ve fiziksel gelişimin tamamlayıcısı olan, ayrıca yine katılımcıları fiziksel gelişim, fiziksel aktivite ve yararları hakkında bilgilendiren fiziksel aktivite amaçlı ve onunla ilişkili çalışmalar olarak tanımlamıştır (PEAUK 1994, s. 1). Bir başka tanımlamada ise; Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimi amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme süreci (Tamer ve Pulur 2001, s.41) olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi beden eğitimi ve spor çocuklarda bütüncül bir gelişimi amaçlamakta ve bu gelişimin ileriki dönemlerde bireylerin hayatlarını kolaylaştıracak kazanımları edinmeleri hedeflenmektedir.

Çocukların hayatlarında bu denli öneme sahip bir dersin yüksek katılımı ve özenle işlenmesi, bunun yanında dersin amaçlarına ulaşılması için derse katılımı doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz etkileyen problemleri belirlemek ve bu problemleri ortadan kaldıracak çözüm yollarını üretmek gerekmektedir. Bu konudaki sorumluluk beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir. Beden eğitimi dersi ve sorunlarıyla ilgili literatürde yapılan birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar problemleri farklı açılardan ele almışlardır. Demirhan ve ark. (2014) "Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri" isimli çalışmalarında; beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunların; okul yönetimindekilerin beden eğitimi dersini önemsiz görmeleri, velilerin derse karşı

ilgisiz olmaları, öğretmenlerin özlük hakları konusunda bilgi sahibi olmamaları, öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, tesis ve araç-gereç yetersizliği, ders süresinin kısalığı, öğrenci sayısının fazlalığından dolayı ders planlama-yürütme-değerlendirme süreçlerinin tam yapılamaması, zümre çalışmalarının işlevsel olmaması ve öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı ders dışı etkinliklerin yapılamaması gibi problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Piotrowski ve Capel (2013) “Beden eğitiminde sorunlar” isimli çalışmalarında karşılaşılan sorunları beş başlık altında ele almışlardır. Bunlar; beden eğitimi müfredatlarındaki kapsam, denge ve değerlendirme ile ilgili problemler, beden eğitimi dersinde farklı kültürel geçmişe sahip ve farklı özelliklerdeki öğrencilerin olması ve bunların beklentilerinin farklı olma problemi, ilkökul ve ortaokul seviyelerinde beden eğitimi ve spor dersi devamlılığı ve süreklilik sorunu, spor, beden eğitimi ve eğitsel oyunlara yaklaşım arasındaki farklılıklar ve son olarak beden eğitiminde fiziksel aktivite devamlılığı sağlayamama problemleri olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler olarak; farklı coğrafyalarda farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir arada olması ve bunların beklentilerinin farklı olması, velilerin derse ve etkinliklerine katılım konusunda çocuklarını kısıtlaması, ailevi nedenlerden dolayı ders akışını bozacak davranışlarda bulunan öğrenciler, diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersini gereksiz ve önemsiz görmeleri, beden eğitimi dersi için sınıf mevcudunun olması gerekenden daha fazla olması, beden eğitimi öğretmenlerinin ders yüklerinin fazla olması, ders müfredatının yetersiz olması, çocukların çeşitli sınavlara hazırlanmasından dolayı beden eğitimi dersi ve etkinliklerine katılmak istememeleri, ders saatlerinin yetersizliği, ayrılan bütçenin yetersiz olması gibi çeşitli problemlerle karşılaşmıştır (Hakyemez 2010; Korkmaz ve ark. 2007; Lynn 2007; Mohr ve Townsend 2001; Çelik 2008; Yaşar 2008; Çiçek ve ark. 1998; Özşaker 2001).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların fiziki, donanımsal, çevresel veya öğrenci ve ailesinden kaynaklanan sorunlar olarak ele alındığı görülmektedir. Bu sorunların sebepleri ve altında yatan nedenleri derinlemesine ele alınmadan yüzeysel olarak sorunlar

belirlenmiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Yani beden eğitimi dersi amaçları çerçevesinde öğrencilerin kazanması gereken beceri ve birikimin neden kazandırılmadığı, öğrencinin derse hazır bulunuşluğunu etkileyen etmenlerin ne olduğu, derinlemesine keşfedilmeye çalışılmadığı tespiti yapılmıştır.

Bu sebeple bu çalışmada; beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin derinlemesine keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Daha sonrasında keşfedilen bu problemlere ilişkin nicel bir ölçme aracı oluşturulup, oluşturulan bu ölçme aracı ile daha geniş kapsamlı bir çalışma grubuna ulaşarak öğretmenlerin bu problemlere yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın ulaşmayı hedeflediği amaçlar detaylı olarak şu şekildedir;

Nitel Amaçlar

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca beden eğitimi ve spor öğretim sürecinde ne tür pedagojik problemlerle karşılaştığını keşfetmek. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlere şu soru sorulmuştur: “Beden eğitimi öğretmenliği mesleki hayatınız boyunca beden eğitimi ve spor öğretim sürecinde ne tür pedagojik problemlerle karşılaştınız?”

2. Karşılaştıkları pedagojik problemlerle nasıl başa çıktıklarını keşfetmek. Bu amaca ulaşmak içinde öğretmenlere şu soru sorulmuştur: “Karşılaştığınız bu pedagojik problemle nasıl başa çıktınız? Bu sorunu çözerken nasıl bir yol izlediniz?”

Ara Amaç: “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği”nin geliştirilmesi.

Bu aşamada amaç; nitel yolla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara dayanarak, daha geniş bir beden eğitimi öğretmeni grubuna uygulanacak ve nitel sonuçların daha geniş bir çalışma grubuna genellenebilecek bir ölçe aracı oluşturmaktır. Bu aşamadaki amaca ulaşmak için oluşturulan ölçme aracının gerekli geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini taşıması için gerekli uygulamalar ve istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Nicel Amaçlar

Nicel amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri hangi düzeydir?

2. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin mesleki tecrübe yılına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi alanında karşılaşılan sorunların farklı şekillerde ele alındığı mevcut literatürde görülmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretim sürecince karşılaşılan sorunlar öğretmen görüşlerine başvurularak keşfedilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik çalışmalar hem nitel hemde nicel olmak üzere farklı yöntemlerle incelenmiştir.

Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri derinlemesine keşfedilmeye yönelik bir amaç gütmesi sebebiyle önemlidir. Bu keşif sırasında alanda bulunulmuş, öğretmenlerle detaylı görüşme yapılmış ve sorunların öğrencilerin hangi durumlarından kaynaklandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen problemler sınıflandırılmış ve öğretmenler tarafından önerilen çözüm yollarına yer verilmiştir.

Çalışmayı önemli kılan başka bir etmen ise, çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen yöntemi kullanılarak bir ölçme aracı geliştirme çalışması olmasıdır. Bu ölçme aracı beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlere yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçme aracı nitel verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçme aracı ile farklı bir örneklem grubu kullanılarak karşılaştıkları problemlere yönelik farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın karma araştırma yöntemi içermesi yani hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanılması sebebiyle de alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yüz yüze yapılan görüşmelerde sorulan sorulara ve “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği”nde yer alan yargıları cevaplarken samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, çalışma grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

- Araştırma, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları ve öğrenciden kaynaklanan veya öğrencilerin dersteki durumlarını dolaylı yoldan etkileyen pedagojik problemler ile sınırlıdır.

- Araştırma, ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Beden Eğitimi ve Spor: Beden eğitimi ferdin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınır (Erkal ve ark. 1998, s.120).

Pedagojik Problem: Öğretim süreci sırasında öğrencinin zihinsel, fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal bozukluklarından dolayı öğrenmeye hazır olmayışı durumu olarak tanımlanabilir. Bu durum öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin sahip olduğu bu bozukluklar öğrencinin öğrenmeye hazır olmadığını göstermektedir. Bu durumlar öğrenciyi hem doğrudan hemde dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin; çocukların fiziksel bir engelle sahip olması onu doğrudan etkilerken, olumsuz çevre etkileri çocuğun durumunu dolaylı olarak etkileyen faktörlerdendir. Olumsuz çevre etkisinden kasıt aile etkisi, toplum baskısı veya yaşadığı toplumun çocuk üzerinde yarattığı durumun çocuğun öğrenme ortamına olumsuz yansımalarıdır.

Farkındalık: Yargısız bir şekilde şimdiki ana odaklanabilmek amacıyla, dikkati toplayabilmektir. Farkındalık şimdiye odaklanmak ve anlık öznel deneyimlere yönelmekle ilgili olup, kabullenme, yargısızlık ve deneyimleme, farkındalığın ana bileşenleridir (Kültegin 2015, Çatak ve Ögel 2010). Farkındalık; yaşantı döngüsünün veya birey/çevre temasının gerçekleşebilmesi için temel bir unsurdur (Akkoyun 2005, s.85).

1. 1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı

Beden eğitimi ve spor farklı zamanlarda farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Fakat tanımların hareket noktası ve ifade etmek istediği anlamlar hep aynı hedefe yöneliktir. Tanımların çıkış noktası insan bedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan bedeninin önemini Mirzeoğlu (2013, s.30) şöyle ifade etmiştir; insan bedeni, insan varlığının somut bir yanı, onun varoluşunun ön koşuludur. İnsan iç ve dış dünyasını bedeni yoluyla algılar. İnsan bedeni açık bir sistemdir. Onun değişmesiyle algısal dünyası da değişir. İnsan bedeni aracılığı ile dış dünya ve sosyal çevre ile iletişim kurar.

Ülkemizde yapılan tanımlamalardan bahsetmek gerekirse; Erkal ve ark. (1998, s.120) beden eğitimi ve sporu şu şekilde tanımlamıştır; Beden eğitimi ferdin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınır. Bir başka tanımlamada ise; Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimi amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme süreci (Tamer ve Pulur 2001, s.41) olarak tanımlanmıştır.

Kirk (2009, s.11) beden eğitiminin, günümüzde birçok açıklıkta, özellikle ve kapsamda tanımının olduğunu ve bunların genellikle insan vücuduyla, fiziksel ve sosyal becerilerle, sağlıkla, ruhsal ve zihinsel etkinliklerle ilişkilendirildiğinden bahsetmektedir.

Birleşik Krallık Beden Eğitimi Derneği (Physical Education Association of the United Kingdom (PEAUK) beden eğitimi, genel eğitimin bir parçası olarak, katılanların fiziksel gelişimine katkıda bulunan ve fiziksel gelişimin tamamlayıcısı olan, ayrıca yine katılımcıları fiziksel gelişim, fiziksek aktivite ve yararları hakkında bilgilendiren fiziksel aktivite amaçlı ve onunla ilişkili çalışmalar olarak tanımlamıştır (PEAUK 1994, s. 1).

1. 1. 2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Önemi

Beden eğitimi programları çocukların sağlıklı bir geleceğe sahip olmalarında önemli bir yere sahiptir (INTO 2007, s.7). Trost ve Vander Mars (2009) yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersinin çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri için önemli olduğunu, onların akademik başarılarına olumlu katkıda bulunduğunu, ayrıca bunun yanında sağlıklı bireyler yetişmesine sebep olduğu için ülke ekonomisi ve sağlık sektörüne olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Barney ve Deutsh (2009) çocukların, beden eğitimi dersi ve etkinliklerinde harcadıkları zamanın onların gelecekte hayatlarını kolaylaştıracak temel becerileri edinmesini sağlayacağını ve bunun da onların gelecekteki hayatlarını kolaylaştıracağını belirtmiştir.

Beden eğitimi çocuklara sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürerek fiziksel aktiviteye katılmalarını ve fiziksel iyiliği sürdürmek için fiziksel aktivitelerin gerekliliği bilinci oluşturmayı sağlar. Bunun yanında çocuklara aktif olabilmek için gerekli beceri edinimi kazanmaları için onlara uygun ortam sunar (INTO 2007, s.7).

Beden eğitimi ve spor dersinin önemi ile ilgili UNESCO 2013 yılında bir rapor yayınlamıştır. Bu rapora göre; Dünya genelinde yaygınlaşan obezite ve sağlıklı yaşama, aktif bir yaşam tarzı ile ulaşılabileceği gerçeğinin farkına varılması sonucunda birçok ulus eğitim müfredatlarında beden eğitimi ve spor dersine daha çok önem vermeye başlamışlardır. Ayrıca beden eğitimi ve sağlık eğitimi bunun yanında kişisel ve sosyal gelişim arasındaki ilişki çoğu ülkede çok geç olsa da sonunda anlaşılmıştır. Özellikle yüksek gelirli ve gelişmiş ülkeler kişilerin motor becerileri, sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlığını, bilişsel gelişimi, sosyal ve ruhsal iyiliği beden eğitimi yoluyla edineceğini kabullenmiş ve eğitim müfredatlarında buna yönelik değişimler yapmışlardır. Bu değişimlerin daha aktif ve sürekli olarak devam edeceği beden eğitiminin kişilerin eğitiminde daha aktif rol oynayacağından bahsedilmiştir (UNESCO 2013, s.8).

Talbot (2001) beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılanlar üzerindeki birçok faydalarını sıralamıştır. Talbot, beden eğitimi etkinliklerinin çocukların hem kendi

hem de başkalarının vücutlarına saygı göstermeyi ve onların değerini bilmeyi öğrettiğini, akıl ve vücut gelişimine bir bütün olarak katkı sağladığını, sağlıklı olmak için aerobik ve anaerobik fiziksel etkinliklerinin rolünü anlamaya yardım ettiğini, çocuklarda olumlu yönde öz saygı ve öz güveni geliştirdiğini, bunların yanında sosyal, zihinsel ve akademik gelişime olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bailey ve ark. (2009) çalışmalarında, beden eğitimi ve okul sporlarının eğitimsel yararlarını teorik ve uygulamalı temele dayalı olarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda yapılan alan yazın incelemesinde beden eğitimi ve sporun çocukların birçok gelişim alanına olumlu yönde katkı sağladığı dile getirilmiştir. Beden eğitimi ve sporun çocukların hareket becerileri edinimi ve fiziksel yeterlik kazanmaları konusunda ayırt edici bir önemi vardır. Ayrıca çocukların hayat boyu aktif yaşam tarzı alışkanlığı kazanmalarında yine beden eğitimi ve sporun önemi büyüktür. Beden eğitimi ve spor çocuklara sunduğu sosyal çevre sayesinde onlara liderlik özelliği, zor olaylar karşısında çabuk karar verebilme, kurallara uyma gibi özellikleri kazandırarak onların sosyal gelişimini de olumlu yönde etkiler. Bunların yanında çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine hatta akademik başarılarına da olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

1. 1. 3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları

Underwood (1983) beden eğitiminin beceri edinimi, boş zaman eğitimi, sağlık ve fitness, sosyalleşme ve katılanların haz alması amaçlarından bahsederken, Willgoose (1984) ise fiziksel sağlığın, motor becerilerin, sosyal ve bilişsel yeterliliğin kazanılması ve geliştirilmesi amaçlarından bahsetmiştir. Kirchner ve Fishburne (1995, s.6-10) beden eğitiminin amaçlarını on madde altında ele almıştır. Bunlar;

- *Fiziksel Uygunluk ve Sağlık/ İyi Olma Hali:* Her çocuğa sağlığın ve iyi olma halini optimal seviyede kazandırma ve geliştirmede yardımcı

olma. Bunun yanında hayatları boyunca iyi olma hallerini sürdürmeleri için gerekli olan tutum, bilgi ve yeteneği kazandırma.

- *Büyüme ve Gelişme*: Çocukların sahip oldukları fiziksel gelişme ve büyüme seviyelerini arttıracak aktivitelere katılımları için onlara fırsat/ortam sağlamak.
- *Vücut Yönetimi ve Fiziksel Beceri Kullanımı*: Etkili vücut yönetimi ve fiziksel beceri kullanımı gelişimi için çocuklara yardım edici fırsatlar/ortamlar sağlama.
- *İnsan Hareketini Anlama ve Etkinliğini Artırma*: Hareket etkinliği ve yeterliliği ile ilgili kavram ve bilgileri anlama ve etkinliğini artırmada çocuklara yardımcı olma.
- *Hareketli Yaşam Tarzı Kazandırma*: Her çocuğa aktif bir yaşam tarzı sürdürmek için bilgi, becerileri, tutumu, yeteneği ve arzusu geliştirme ve edinme konusunda yardımcı olma.
- *Oyun Aracılığı ile Hoş Zaman Geçirme*: Çocukların hoşça zaman geçirebileceği ve deneyimler edinebileceği fırsatlar/ortamlar sunma.
- *Zihinsel Gelişime Yardım Etme*: Çocukların zihinsel kapasitelerinin gelişimi için onlara yardım edici fırsatlar/ortamlar sunma.
- *Kişisel ve Sosyal Gelişim*: Çocuklara olumlu kişisel ve sosyal gelişimleri için onlara yardım edici fırsatlar/ortamlar sunma.
- *Benlik Saygısı/Kişinin Kendi Kendini Tanıması*: Çocuklara Olumlu öz saygı gelişimi için yardım edici fırsatlar/ortamlar sağlama.
- *Yaratıcı Beceriler*: Çocukların sahip olduğu yaratıcı becerileri geliştirmeleri için gerekli olan fırsatları/ortamları sağlama.

Harrison ve ark. (1996, s.14) beden eğitiminin amaçlarından: fiziksel aktiviteye yönelik olumlu bir tutum geliştirme, fit bir bedene nasıl sahip olunabileceğinin bilgisinin edinilmesi, fiziksel uygunluk geliştirme, serbest zamanlarını spor aktiviteleri yaparak geçirmeye teşvik etme, topluma kendini kabul ettirebilen bir birey olmasına yardımcı olma olarak bahsetmiştir.

Ülkemizde beden eğitimi ve sporun amaçlarına bakıldığında genel amaçlar ve özel amaçlar olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Tamer ve Pulur (2001, s. 51-

52) beden eğitiminin genel amacının, her türlü beden eğitimi programları yoluyla, kişiye bedenini en verimli ve etkili biçimde nasıl kullanabileceğini öğretmek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında beden eğitiminin genel amaçlarının kişilerin yani çocukların; organik gelişimini, psikomotor gelişimini, zihinsel gelişimini ve ruhsal ve sosyal gelişimlerini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitiminin özel amaçlarını ise Aracı (2001, s.1-2) şu şekilde ele almıştır;

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,

2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme,

3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme. İyi duruş alışkanlığı edinebilme,

4. Beden eğitimi ve spor ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,

5. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,

6. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme,

7. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme,

8. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,

9. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme,

10. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,

11. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapma,

12. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme,

13. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,

14. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları kazanma,

15. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme,

16. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

Beden eğitimi ve sporun genel ve özel amaçları ve ilkelerini özetlemek gerekirse; öğrencilerin temel fiziksel ve motorsal gelişimlerini sağlamak, oyun ve hareket gereksinimlerini karşılamak, bedensel sağlıklarını koruma ve rekreasyon alışkanlığı vermek, öğrencilere yarışma imkanı sağlamak, ayrıca yetenekli öğrencileri ön plana çıkarmak ve gelişimine fırsat vermek yönünde bir yönelim gözlenir. Grupla çalışma teknikleri kazandırmak, otoriteye saygı, takım içinde inanç, birlik beraberlik duygusunun bir sonucu olarak özgüveni sağlamak, ahlaki ve manevi karakterin en yüksek standartlarda gelişimini desteklemek, toplum içinde spora katılımı özendirmek, yeni heves ve değerlerin gelişimine imkânlar sağlamak gibi amaçların olduğu (Kale ve Erşen 2003, s.8) gözlenmektedir.

1. 2. Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973: madde 43).

Öğretmenlik mesleği dünya üzerinde her ülkenin geleceğini doğrudan etkileyen kutsal bir meslektir. Öğretmenlik mesleği; yetiştirdiği insan beyinleriyle, bir ülkenin üretkenliğini, ekonomisini, toplum yapısını kısacası her noktası için

önemli bir meslektir. Beden eğitimi öğretmenleri de ülke sporu ve gençlerin düzgün vücut postürüne, sağlıklı yaşam alışkanlığına sahip olmaları konusunda önemli bir yere sahiptir.

Ülkemizde beden eğitimi öğretmenleri, genelde dört yıllık beden eğitimi ve spor öğretmenlik bölümlerini ya da antrenörlük, spor yöneticiliği gibi fakülte/ yüksekokulların ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilerin formasyon sertifikası almasıyla elde ettikleri bir unvandır. Bunun yanı sıra MEB'e bağlı okullarda görev yapabilmek için KPSS sınavından atanabilmek için yeterli puanı almaları gerekmektedir.

Ulusal Mesleki Bilgi Sisteminde beden eğitimi öğretmenliği şu şekilde tanımlanmakta ve görevleri şu şekilde ifade edilmektedir; Çalıştığı eğitim kurumunda, öğrencilere beden eğitimi ile ilgili eğitim veren kişidir. Beden eğitimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir.

Beden eğitimi öğretmeni bu program çerçevesinde;

- Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma planı hazırlar,
- Kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır,
- Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarı düzeylerini artırıcı önlemler alır,
- Eğitici rol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler,
- Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur,
- Alanı ile ilgili gelişmeleri izler, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur,

- Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar,

- Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçmelerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır (UMBS 2014).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği eğitimleri ülkemizde, Spor Bilimleri Fakülteleri, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) ve Eğitim Fakülteleri altında verilmektedir. Bu bölümlere öğrenciler genelde özel yetenek sınavı ile alınmaktadır. Bu sınavların içeriği her üniversiteye göre değişiklik göstermektedir. Bu bölüm dört yıllık bir programdır ve bu süre içerisinde alan bilgisine, mesleki formasyona ve genel kültüre yönelik değişik sayıda dersler verilmektedir. Bu derslerin 125 saati teorik, 66 saati uygulama olarak görülmektedir (YÖK 2007, s.205). Verilen bu eğitimin yeterliği veya yetersizliği tartışılmaktadır. Üniversitelerin ilgili fakülte veya yüksekokulları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden mezun olan ve öğretmenlik yapan öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin Bulca ve ark. (2012) bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada; mezun öğretmenlerin genel kültür ders içeriklerinin KPSS'ye yönelik değiştirilmesi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde uygulamaya yönelik bilgilerin de aktarılması, teorik olarak işlenen derslerin uygulamaya nasıl aktarılacağı öğretilmediği için bu derslerin tekrardan gözden geçirilmesi ve üniversite beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme eğitim programı ile MEB eğitim programının paralellik göstermediği bunda öğretmenlerin mesleki hayatlarına olumsuz yansıdığı görüşlerine ulaşmışlardır.

Temel ve Sunay (2002)'ın eğitim elemanlarının Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında; eğitim elemanları okul programlarında yer alan teorik, uygulamalı ve uzmanlık ders saatlerinin yeterli olduğu, içerik ve kapsam yeterliliğinin ise kısmen yeterli olduğu belirttikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca bunun yanında eğitim elemanları dersane, kütüphane genel olarak fiziki koşullar ile ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu görüşleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Gülüm ve Bilir (2011) çalışmalarında ise davranışçı eğitim sisteminden gelen beden eğitimi öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan beden eğitimi eğitim programını özümseyemedikleri, buna karşılık, program ile ilgili eğitim gereksinimi duymadıklarını saptamışlardır. Ayrıca

öğretmenler, uygulama açısından sınıf mevcutlarının uygun olmayışı, ders saati, araç-gereç ve tesislerin yetersiz olması nedeni ile bu programın uygulanmadığının dile getirildiğini söylemektedirler.

Beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklere geçmeden önce öğretmen olarak bulunması gereken niteliklerden bahsetmek gerekmektedir. Shulman (1987) iyi bir öğretmende bulunması gereken kriterleri 8 özelliğe toplamıştır. Bunlar (1) içerik ve konu bilgisi, (2) genel pedagojik (teknik) bilgisi, (3) müfredat bilgisi, (4) pedagojik alan bilgisi (beden eğitimi için özel metotlar), (5) öğrenci ve özellikleri bilgisi, (6) eğitim içeriği bilgisi (toplum, okul, sınıf, bölge) ve (7) eğitimin amaçları, tarihi ve felsefesi bilgisidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri ve yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi altında sınıflamıştır (MEB 2010). Bu yeterlik alanları ve detayları şu şekildedir;

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- Öz değerlendirme yapma
- Kişisel gelişimi sağlama
- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

2. Öğrenciyi Tanıma

- Gelişim özelliklerini
- İlgil ve ihtiyaçları dikkate alma
- Öğrenciyeye değer verme
- Öğrenciyeye rehberlik etmek
- Öğrenme ve öğretme süreci

3. Dersi Planlama

- Materyal hazırlama
- Öğrenme ortamlarını düzenleme
- Ders dışı etkinlikleri
- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- Zaman yönetimi
- Davranış yönetimi

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- Çevreyi tanıma
- Çevre olanaklarından yararlanma

- Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- Aile katılımı ve işbirliği sağlama

6. Program ve İçerik Bilgisi

- Türk milli eğitimin amaç ve ilkeleri
- Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Yine Milli Eğitim bakanlığı genel öğretmenlik yeterlikleri gibi özel alan öğretmenlik yeterlik alanları ve kriterleri belirlemiştir. Beden eğitimi öğretmeni yeterlik kriterleri; Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. Beden Eğitimi Öğretmeni alan yeterlikleri 6 ana yeterlikten ve 30 alt yeterlikten oluşmaktadır (MEB 2010b). Bu yeterlik alanları ve hakkında özet bilgiler şu şekildedir;

Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve Alt Yeterlikler

1. Öğretim Sürecinde Planlama ve Düzenleme

Bu alan; ders sürecini planlama, ders ortamlarını amaca uygun olarak düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını içermektedir. Bu yeterlik alanı altı alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

- Öğretime uygun planlama yapabilme
- Öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
- Öğretim sürecine uygun araç-gereç ve kaynakları kullanabilme
- Okul takım çalışmalarını planlayabilme

-Öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde teknolojik kaynakları kullanabilme

- Öğretimde özel eğitime gereksinim duyan ve özel gereksinimli öğrencilere (BEP) yönelik planlamalar yapabilme

2. Fiziksel Performans Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma

Bu alan; öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket becerilerini, kişisel uygunluk düzeylerinin farkında olmalarını, sağlıklı yaşama becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenleme ve bunları hayatları boyunca alışkanlık haline getirerek sürdürebilme kabiliyetini içermektedir. Bu yeterlik alanı on bir alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

- Öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket bilgi ve becerilerini geliştirebilme
- Öğrencilerde düzenli fiziksel etkinlik ve sağlıklı yaşam bilinci oluşturabilme
- Öğrencilerin müsabakalara katılımını ve alışmalarının yürütülmesini sağlayabilme
- Öğrencileri sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirebilme
- Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme
- Öğrencilerin liderlik, sorumluluk alma, paylaşma ve birlikte iş yapma becerilerini geliştirebilme
- Doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturabilme
- Kişisel güvenlik ve kazalardan koruma bilgi ve becerisini kazanabilme
- Öğrencilere spor ve spor organizasyonları bilinci ve sevgisi kazandırabilme
- Beden eğitimi dersi öğretiminde eğitsel oyunları etkili kullanabilme
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik etkinlikler düzenleyebilme.

3. Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Yaraşır Şekilde Kutlama

Bu alan; Atatürk'ün beden eğitimi ve spora verdiği değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya, ulusal bayramları coşkulu ve etkili biçimde kutlama uygulamalarını içermektedir. Bu yeterlik alanı iki alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

-Atatürk'ün beden eğitimi ve sporla ilgili duygu ve düşüncelerini uygulamalarına yansıtabilme.

- Ulusal bayramlarda ve özel günlerde sportif etkinlikler yapabilme.

4. Gelişim Performansını İzleme ve Değerlendirme

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecinde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını içermektedir. Bu yeterlik alanı üç alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

- Yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.

- Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.

- Öğrencilerin bedensel gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.

5- Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretiminde ulusal milli bayram ve tören ve organizasyonlarının hazırlanması ve sunulmasını içerir. Ailelerle iş birliği, okulun kültür ve öğrenme merkezi olmasına yönelik uygulamaları içermektedir. Bu yeterlik alanı dört alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

- Öğrencilerin, fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönden geliştirilmesinde ailelerle ve toplumla iş birliği yapabilme.

- Öğrencilerin ve çevrenin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve törenlerde aktif katılımlarını sağlayabilme.

- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.

- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme.

6- Mesleki Gelişim Sağlama

Bu alan; beden eğitimi dersi öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları içermektedir. Bu yeterlik alanı dört alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şu şekildedir;

- Mesleki yeterliklerini belirleyebilme.

- Beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.

- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme.

- Liderlik yapabilme (MEB 2010b).

Richardson (2011) beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerini artırmak için bazı önerilerde bulunmuştur. Beden eğitiminin toplumdaki ötekileştirme algısının azaltılması, aday öğretmenlerin ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bir mentör tarafından desteklenmesini, üniversiteler ve devlet okulları arasında iş birliği yapılmasını, öğretmen etkinliği merkezinde öğrenci ile etkileşim içinde olan yeni müfredatların planlanması ile beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının iyileştirilmesi önerilmiştir.

1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerini Konu Alan Çalışmalar

1. 3. 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Uluslararası çalışmalarda beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin; engelli öğrencilere karşı tutumları (Hodgson 1999), ders değerlendirme uygulamaları ve algılarının incelenmesi (Norris 2014), beden eğitimi öğretmenlerinin derste karşılaştıkları stres durumları ve buna yönelik tutumları (Al-Mohannadi 2004), iş tatmin düzeyleri ve okuldaki liderlik davranışlarının incelenmesi, liderlik tiplerinin belirlenmesi (Liu 2005; Yang 2007), öğretmenlerin İslam dini hakkında bilmesi gerekenler ve beden eğitimine adaptasyonu (Lucas 2007), sağlık ve fitness'a yönelik bilgileri, öz yeterlikleri ve onların öğrencilerinin fiziksel fitness seviyelerinin incelenmesi (Cho 2011), dersin amaçlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Alsagheir 1999), yetkinlik algıları (Feddy 1998), üstün yetenekli öğrencilere yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin algıları ve stratejileri (Honeck 2006), beden eğitimi dersine teknolojinin entegrasyonu ve öğretmenlerin uygulamaları ve deneyimleri (Armijo 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyleri (Park 1993), beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası tarzları üzerine sosyal ve psikolojik belirleyicilerin etkisi (Picard 2000), çeşitli ülkelerdeki beden eğitimi öğretim müfredatları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Bicknell 2015; Barnes 2003; Kwon, 1995), beden eğitiminde cinsiyet eşitliği ve öğretmen davranışları (Valley 2013), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin obeziteye yönelik bilgi seviyeleri, uygulamaları, bakış açıları ve tutumlarının incelenmesi (Lynch 2013), örnek beden eğitimi öğretmeni özelliklerini araştırmış (Pagnano 2004), tecrübeli beden eğitimi öğretmenlerinin yaşamları ve kariyerlerinin incelenmesi (Henninger 2004), çevrim içi beden eğitimi dersine yönelik öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi (Daum 2012), pedagojik alan bilgilerinin sorgulanması (McCaughtry 2001), duygusal ve davranışsal bozukluğu gibi çeşitli engellere sahip olan öğrencilere yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin algılarının, niyetlerinin ve inançlarının incelenmesi (Parker 2002; Jeong 2008), erkek beden eğitimi

öğretmenlerinin kız öğrencileri ile alakalı karşılaştığı sorunlar (Cavar 2004) gibi tez çalışmaları yapılmıştır.

Bunların yanında beden eğitimi öğretmenlerinin; öğrenme motivasyonları ile öğretme stilleri arasındaki ilişki (Hein ve ark. 2012), beden eğitimi öğretmenlerin yaralanma ve sakatlıklara karşı önlem ve müdahale şekilleri (Vercruyssen ve ark. 2016), Homofobi ve heteroseksizme yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin algılarının incelenmesi (Piedra ve ark. 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin müfredatta yer alan dayanıklılık, kas dayanıklılığı ve kas gücüne ilişkin ön hazırlıklarının ve ders planlarının incelenmesi (Ali ve ark. 2016), Latin Amerika'daki beden eğitimi öğretmenlerinin engelli bireylere yönelik öğretmen niyetleri/planları (Columna ve ark. 2016), kariyerlerinin sonlarında olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi (Carson ve ark. 2016), beden eğitimi öğretmenliğinde bireysel çalışmaların incelenmesi (Richards ve Ressler 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları geri dönütlerin incelenmesi (Jeref ve Lautenbach 2016), öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Georgiev 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin meslek seçiminde etkin olan motivasyon kaynakları (Tosheva 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimleri (Capel 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları iletişim stilleri (Kurkova ve Scheetz 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin spectrum öğretim stillerine ilişkin bakış açıları ve uygulamalarının incelenmesi (Syrmpas ve ark. 2016), eleştirel pedagojik düşüncelerinin incelenmesi (Philpot 2016), aşırı kilolu ve obez öğrencilerle ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin deneyimleri, bakış açıları ve bunların farklı değişkenler açısından incelenmesi (Rukavina ve Doolittle, 2016; Doolittle ve ark. 2016; Lynag ve ark. 2015; Peterson ve 2012), beden eğitimi ve sporda öğrenme ve öğretme etkinliğini artırmada öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Keegan 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıklı yaşam biçimleri ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi (Kadiroğlu 2016), karşılıklı etkileşim kimliklerinin belirlenmesi (Sum Kim Wai 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin gelecek çıktıları (Backman ve Larsson 2016), beden eğitimi öğretmenlerine göre öğretim sürecinde oyun uygulamaları (Cieślński ve Chaliburda 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin okul öncesinde kullandıkları stratejiler (Price-Shingles ve Place 2016), okullardaki temel hareket becerilerine ilişkin değerlendirme

bataryalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Lander ve ark. 2016) teknoloji kullanım becerilerinin incelenmesi (Woods ve ark. 2008), ders boyunca öğretmenlerin uyguladıkları fiziksel aktivite uygulamalarının incelenmesi (Adkins ve ark. 2015) beden eğitimi ve sporda teknoloji kullanımı üzerine beden eğitimi öğretmenlerinin etkinliğinin incelenmesi (Kretschmann 2015), kariyer niyetlerinin incelenmesi (Makela ve Whipp 2015), beden eğitiminde sosyal adalet anlatılarına ilişkin öğretmen görüşleri (Dowling ve ark. 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin öz konuşma repertuarları, farkındalıkları, yansımaları ve eylemleri (Cutton ve ark. 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sosyokültürel sorunların incelenmesi (Flory ve Wolton-Fisette 2015), beden eğitimi öğretmeni davranışlarının ve beden eğitimi dersinin çocukların fiziksel aktiviteleri üzerine etkileri (Gharip ve ark. 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal medya kullanım düzeylerinin incelenmesi (Kinchin ve Bryant 2015), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karma eğitim hakkındaki görüşlerine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması (Valdivia-Moral ve ark. 2015), ergenlerle çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin stres düzeylerinin incelenmesi (Nain ve Borisenkova 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik üretkenliğinin incelenmesi (Bowes ve Tinning 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımları üzerine etkilerinin incelenmesi (Russ 2015; Jooyeon 2015; Olivares ve ark. 2015), kırsal alanlarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin bir eylem araştırması (Pedraza-Gonzales ve Lopez-Pastor 2015), temel hareket becerilerini öğretirken beden eğitimi öğretmenlerinin değerlendirme, ders yapılandırma ve güvenlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Lander ve ark. 2014), beden eğitimi öğretmenlerinin erken mesleki gelişimlerinin ders planları üzerine etkilerinin incelenmesi (Derri ve ark. 2014), beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve özsaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Devin ve ark. 2012), beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenler odası deneyimleri (Christensen 2013), beden eğitimi öğretmenlerinin iş yerlerinde enerji harcama düzeylerinin incelenmesi (Trudeau ve ark. 2015) gibi çalışmalar mevcuttur.

1. 3. 2. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Beden eğitimi retmenlerinin; ortaokul beden eğitimi ve spor dersi üretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi (Türkoğlu 2016), zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi (Özcan 2016), problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzlarının incelenmesi (Temel 2015), sosyal beceri düzeyleri (Avşar 2004), meslekte kendini geliştirme düzeyleri (Yıldız 2006), iş tatmini ve bilgi paylaşımı düzeyleri (İçöz 2014), okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri (Gülle 2013), hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi (Ercan 2013), boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının ve mesleki doyumlarının tespiti (Pala 2012), resmi tören ve kutlamalarda karşılaştıkları problemler ve beklentileri (Kablan 2012), mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemler (Hakyemez 2010), boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının tespiti (etinbaş 2010), mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerini (Türk 2009), sigara kullanım alışkanlıkları (Tosun 2008), empati becerilerinin incelenmesi (Yiğiter 2008), mesleki tükenmişlik düzeyleri (Pepe 2008), mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeylerinin incelenmesi (Özbek 2003), beden eğitimi retmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Ertunç 2008), beden eğitimi retmenlerinin olimpiyatlar hakkındaki farkındalığı (Kılıç 2007), beden eğitimi retmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Kul 2008), beden eğitimi retmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Uğur 2006), beden eğitimi retmenlerinin okulla ilgili sorunları ve stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yaşar 2008), otizmli öğrencilerin kaynaştırma ortamında beden eğitimi dersine katılımlarının beden eğitimi üretmenleri ve ebeveynler bakış açısından incelenmesi (Lermi 2016), beden eğitimi retmenlerinin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin incelenmesi (Taşçioğlu 2016), kamu ve özel okullarda çalışan beden eğitimi retmenlerinin karşılaştıkları sorunların araştırılması (Hoşkilimci 2011), gibi tez çalışmaları yapılmıştır.

Ayrıca beden eğitimi üretmenleri ile ilgili; beden eğitimi retmenlerinin; yeterliliklerini belirlemek için yeterlik ölçeği geliştirme (Ünlü ve ark. 2008), iş

doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Gençay 2007), stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi (Erkmen ve Çetin 2008), sosyo-ekonomik beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki (Can ve Soyer 2008), beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Korkmaz ve ark. 2007), beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler (Demirhan ve ark. 2002), beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri (Ünlü ve Aydos 2007), fiziksel aktivite düzeyleri (Arabacı ve Çankaya 2007), örgütsel bağlılık düzeyleri (Akyol ve ark. 2013), kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları (İnce ve Hünük 2010), beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri (Yılmaz ve Gündüz 2008), beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik yeterlikleri (Eroğlu ve ark. 2011), mesleki benlik saygısı düzeyleri (Yıldırım ve Kırımoğlu 2010), beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Gülüm ve Bilir 2011), beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ders dışı spor aktivitelerinin değerlendirilmesi (Esentürk ve ark. 2016), mobbingin beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi (Alkan ve ark. 2011), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri (Saraç-Yılmaz ve ark. 2005), beden eğitimi öğretmenlerinin genel beslenme ve sporcu beslenmesi ile ilgili bilgi düzeyleri (Çongar ve Özdemir 2004), beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play'e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarının incelenmesi (Sezen ve Yıldırım 2007), beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları (Okçu ve ark. 2015), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri (Güven ve Demirhan 2006), beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal görevleri (Yetim 1998), işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Şirin 2009), beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları (Özkılıç ve Korkmaz 2004), beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Ünlü 2011), beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Erkmen ve Çetin 2007), beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam tatmini, serbest zaman motivasyonu, serbest zaman katılımı (Yerlisu-Lapa ve ark. 2012),

beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel olarak kendilerini tanımlamaları (Pehlivan 2007), beden eğitimi öğretmen profili: demografik nitelikler, yaşam tarzı ve çalışma ortamı (Çiçek ve ark. 1998), beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri (Şirin ve ark. 2010), sağlıklı yaşam biçimi davranış düzeyleri (Kafkas ve ark. 2012), serbest zamanlarını değerlendirme biçimleri (Kandaz ve Hergüner, 2006), liderlik stilleri (Güllü ve Arslan 2009), beden eğitimi öğretmenlerinin şiddet uygulama durumları (Çiftçi 2007), beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri (Dalkıran ve ark. 2011), öz-yeterlik algıları ve sosyal fiziki kaygı düzeyleri (Koparan, Öztürk ve Korkmaz 2010), beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyum düzeyleri (Karademir 2010), beden eğitimi öğretmenleri ve akademisyenlerin olimpiyat oyunları hakkındaki görüşleri (Şenduran ve Donuk 2009); beden eğitimi öğretmenlerinin mobing algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi (Gülle ve Soyer 2016), öfke düzeylerinin incelenmesi (Karagün 2015), beden eğitiminde kullanılan öğretim metotlarının etkililiğinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Aktop ve Karahan 2012), beden eğitimi öğretmenlerinin sigara içme davranışları ve nedenleri (Gündoğdu 2012), öğretmenlerin çalışma koşullarına göre beden eğitimi dersini nasıl işlediklerinin değerlendirilmesi (İlkin ve Taşkiran 2013) gibi çalışmalar yapılmıştır.

1. 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar

Bu bölümde beden eğitimi ve spor öğretiminde karşılaşılan çeşitli problemlerden bahsedilmiştir. Bu konu hakkında yapılan çalışmalardan kısa bilgiler verilerek hem sorunlar hem de çözüm önerileri özetlenmiştir.

Piotrowski ve Capel (2013) “Beden Eğitiminde Sorunlar” isimli çalışmalarında karşılaşılan sorunları beş başlık altında ele almışlardır. Bunlar; beden eğitimi müfredatlarındaki kapsam, denge ve değerlendirme ile ilgili problemler, beden eğitimi dersinde farklı kültürel geçmişe sahip ve farklı özelliklerdeki öğrencilerin olması ve bunların beklentilerinin farklı olma problemi, ilkökul ve

ortaokul seviyelerinde beden eğitimi ve spor dersi devamlılığı ve süreklilik sorunu, spor, beden eğitimi ve eğitsel oyunlara yaklaşım arasındaki farklılıklar ve son olarak beden eğitiminde fiziksel aktivite devamlılığı sağlayamama problemidir.

Hakyemez (2010) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında Karşılaştıkları Problemleri” incelediği çalışmada Kayseri ilinde görev yapan 165 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Bu ankette yer alan maddeler beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemler, idarecilerle yaşadıkları problemler, beden eğitimi dersinin işleniş açısından öğrencilerle yaşadıkları problemler, öğrenci velileriyle yaşadıkları problemler, çalıştıkları kurumdaki diğer öğretmenlerle yaşadıkları problemler, beden eğitimi dersinin işlenişinde materyal ve ders ortamı açısından yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik maddelerdir. Araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, maddi anlamda kazancın yetersizliği, beden eğitimi ders saatlerinin yetersizliği ve araç gereç, tesis, salon gibi ders ortamına dayalı imkânsızlıkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmenlerini çalışmalarından dolayı ödüllendirmede yetersiz kaldıkları, diğer ders öğretmenlerinin sportif faaliyetleri yeterince desteklemediği, velilerin çocuklar için egzersiz ve oyunun önemi hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, merkezi sınavların öğrencileri sosyal ve sportif anlamda sınırlamaya zorlaması ve beden eğitimi dersine olan ilgiyi azaltması gibi problemlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Korkmaz ve ark. (2007) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamını Bozan Davranışlara Karşı Geliştirdikleri Davranış Stratejileri (Bursa İli Örneği)” çalışmalarında Bursa ilinde görev yapan 171 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretim ortamını bozan davranışları, izin istemeden konuşmak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak ve aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak olarak tespit edilmiştir. Bunların nedenlerini ise, aile içi problemler, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi, ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği ile bağdaştırılmıştır.

Özşaker (2001)'in “İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğine İlişkin Sorunlar” isimli çalışmasında İzmir ilinde görev yapan 100 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar önem sırasına göre %61'i derslerin zaman yetersizliğinden işlenemediğini ve amacına ulaşmadığını, %23'ü soyunma odaları ve spor salonlarının olmadığı, %9'u idarecilerin ilgisizliği, %7'si diğer öğretmenlerin olumsuz bakışlarının olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi derslerinin daha verimli olabilmesi ve beden eğitimi derslerinin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için, ders saatlerinin artırılması, okullardaki spor tesislerinin çoğalmasa gerektiği gibi önerileri ortaya koymuşlardır.

Demirhan ve ark. (2014) "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmalarına 16 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri odak grup görüşme tekniği ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunların; okul yönetimindekilerin beden eğitimi dersini önemsiz görmeleri, müfettişlerin derse değerlendirecek nitelikte olmamaları, velilerin derse karşı ilgisiz olmaları, öğretmenlerin özlük hakları konusunda bilgi sahibi olmamaları, öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, tesis ve araç-gereç yetersizliği, ders süresinin kısalığı, öğrenci sayısının fazlalığından dolayı ders planlama- yürütme-değerlendirme süreçlerinin tam yapılamaması, zümre çalışmalarının işlevsel olmaması ve öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı ders dışı etkinliklerin yapılamaması olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sorunların çözümü olarak ise; okul yönetimi, veli ve öğrenci boyutuyla dersin önemini kavratacak eğitimlerin verilmesi, denetimin alan uzmanı kişiler tarafından yapılması, ders içi ve dışı etkinlikler için gerekli tesis ve araç-gerecin temin edilmesi, ders süresinin artırılması ve sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Çiçek ve ark. (1998) “Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmen Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı” isimli çalışmalarında 722

beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veriler bilgi formu ve anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, mevcut çalışma ortamlarının beden eğitimi ders amaçlarına ulaşmada yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıfların kalabalık oluşu, yeterli malzeme ve tesislerin bulunmaması, bunların yanında beden eğitimi öğretmenlerinin ders yüklerinin çok oluşu gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Kul (2008)'un "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri" isimli çalışması 127 beden eğitimi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki sorunlar, tesis ve ders kaynakları ile ilgili sorunlar, ders programları ile ilgili sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve okul yönetimi ve aile ile ilgili sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu sorunlarında beden eğitimi öğretmenlerinin performansını olumsuz etkilediği tespitinde bulunmuştur.

Uğur (2006)'un "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasının örneklemini Ankara ilinde görev yapan 190 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekan, idare ve diğer branş öğretmenlerinden destek alamamak, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin kıyafet sorunları gibi problemlerle karşılaştığı tespit edilmiştir.

Yaşar (2008) "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okulla İlgili Sorunları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmada katılımcı olarak 150 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, araç gereç eksikliği, ders saati yetersizliği, ders müfredatı yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, saha ve tesis yetersizliği, ders yüklerinin fazla oluşu, bayram ve tören görevlerinin fazlalığı, diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersine olumsuz bakış açıları, okul yönetimi ile ilgili sorunlar ve son olarak velilerin derse karşı olumsuz tutumları gibi sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Çalgın (2003) tarafından yapılan “Niğde İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mevcut Durumlarının Değerlendirilmesi ve Mesleki Sorunların Tespiti” isimli çalışmaya Niğde ilinde görev yapan 75 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi müfredatı, ölçme değerlendirme, spor saha ve tesisleri, spor kolu, sportif faaliyetler ve egzersiz, okul yönetimi, veliler ve öğrenciler, özlük hakları gibi konularla ilgili sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlara karşı yaklaşımda öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Çelik (2008)’in “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul İçi ve Okul Dışı Faaliyetlerde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi” isimli çalışmasının örneklemini 20 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu ile yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okullarda yürütülen beden eğitimi derslerine öğrencilerin göstermiş olduğu ilgi yüksek düzeyde olmasına rağmen, branş dışı öğretmenlerin, okul yönetimlerinin ve ailelerin desteğinin çok yüksek olmadığı saptanmıştır, ve bunun sebebi olarak da OKS ve ÖSS gibi sınavların bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içinde karşılaştıkları sorunlar; fiziksel alt yapı ve malzeme eksikliği, beden eğitimi ders saatlerinin azlığı gibi sorunlardır. Okul dışı faaliyetlerde ise, sportif faaliyetler için tesislerin yetersiz oluşu, öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri yürütmede izinler konusunda bazı engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Çınar (2011)’in “Sivas İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Egzersiz Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi” isimli çalışmasının örneklemini Sivas ilinde görev yapan 96 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı egzersiz çalışmalarında tesis ve donanım yetersizliği, ücret yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Erim (2009)'in "Doğu Anadolu Bölgesi İl Merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin İşlenebilirliği, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Bunların Öğrenci Tutumları Üzerine Etkisi" isimli çalışmasının örneklemini 277 beden eğitimi öğretmeni ve 5825 öğrenci oluşturmuştur. Veriler anketler ve bilgi formları yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin dersle ilgili karşılaştıkları sorunların başında ders saatinin yetersiz olduğu sorunu tespit edilmiştir. Ayrıca Doğu Anadolu Bölgesi'nin iklim koşullarından kaynaklanan sebeplerden dolayı kış aylarında büyük oranda ders yapma imkânının olmadığı ve iklim koşulları yüzünden beden eğitimi öğretmenlerinin genelde ders planlarını hazırladıkları, fakat uygulayamadıkları görülmüştür. Bölgenin sosyo-kültürel şartları göz önüne alındığında beden eğitimi ve spor derslerine kız öğrencilerin katılımının beklenenden daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Sarımsak (2009)'ın "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları" isimli çalışmasının araştırma grubunu 152 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul idaresinden kaynaklanan, araç gereç ve donanım eksikliğinden kaynaklanan, öğrencilerden kaynaklanan, velilerden kaynaklanan ve diğer beden eğitimi öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Hoşkilimci (2011) "Kamu ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar"ı araştırmıştır. Araştırmaya özel ve kamuda görev yapan 69 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ders saatinin azlığı, SBS, LGS, LYS gibi sınavlardan dolayı beden eğitimi dersine katılımın azlığı, bu sebeplerden dolayı ailelerin çocuklarını beden eğitimi dersinden uzaklaştırdıkları ve okul idaresinin derse olan olumsuz tutumları gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Usta (2010) çalışmasında "Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Eğitim Güçlükleri"ni incelemiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin üniversitelerde aldıkları eğitimin bu okullarda çalışmak için yeterli niteliğe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri bu okullarda ders saatinin azlığı, araç gereç ve tesis eksikliği sorunları ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Oğul (2010)'un "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Açından Karşılaştığı Sorunlar" adlı çalışmasında, 150 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul idaresinin beden eğitimi dersine gereken önemi vermediği, öğrencilerin lise ve üniversite seçme sınavlarından dolayı derse katılmak istemedikleri ve ailelerin beden eğitimi dersini gereksiz olarak görmeleri gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit edilmiştir.

Mohr ve Townsend (2001) "Yeni Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarıları İçin Arayış" isimli çalışmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku, izolasyon, ötekileştirme, iş yükü ve kişilik çatışması ve profesyonelleşememe gibi sorunlarla karşılaştığı tespitinde bulunmuşlardır. Gerçeklik şoku sorunu olarak ele aldığı konu yeni öğretmenlerinin öğrenciyken öğrendiği bilgilerin veya becerilerinin gerçek çalışma alanında yetersiz kalması durumudur. Burada öğretmenler şiddet gören, farklı etnik kökene sahip veya farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle karşılaştığında bu tür olaylarla baş edebilmede yeteneklerinin düşük olduğundan bahsetmiştir. İzolasyon olarak bahsettiği sorun ise, öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-kültürel yapısı veya o okulun imkânlarından dolayı öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlere alışamaması ve yalnızlaşması olarak ele alınmıştır. Bu durumun da öğretmenin verimini düşürdüğünden bahsedilmiştir. Ötekileştirme sorununu ise, beden eğitimi dersinin yapısından dolayı dersin önemsenmemesi ve dersin farklı algılanması olarak ifade edilmiştir. İş yükü ve rol çatışması sorununu ise, öğretmenlerin iş ve iş dışında kalan zamanlarda hayatlarını devam ettirebilmeleri için büründükleri rollerin eğitimci rolü ile çatışması kastedilmektedir. Son sorun olan profesyonelleşememe sorunu ise, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda alanlarında kendilerini geliştirmede istekli oldukları fakat daha sonraki zamanlarda alandaki güncel gelişmeleri takip etmedikleri için kendilerin yenileyemediklerinden bahsedilmektedir.

Lynn (2007) "Günlük Beden Eğitiminde Karşılaşılan Durumlar" isimli çalışmasında beden eğitimi dersinin ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi sorunları altı başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, bütçesel sorunlar, burada beden eğitimi için bütçelerin az olması ve imkanların geliştirmemesinden bahsedilmiştir. Diğer akademik dersler için ayrılan

zamanın beden eğitimi dersi için ayrılmaması sorunu, burada beden eğitimi dersi için ayrılan zamanın azlığı ve bu zamanın artırılması konusundan bahsedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin boş zamanlarının diğer ders etkinlikleri ile doldurulup öğrencilere fiziksel aktivite için zaman bırakılmamasından da bahsedilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni ihtiyacının artması, öğrenci başına düşen beden eğitimi öğretmeni oranının düşüklüğünden bahsedilmiş ve bu oranın artırılması önerilmiştir. Ders planlarının ve müfredatın gözden geçirilmesi, ders planlarının ve müfredatın yeniden gözden geçirilip beden eğitimi etkinliklerini artırıcı düzenlemelerin yapılması ile ilgili konulardan bahsedilmiştir. Şart koşmak, burada beden eğitimi ve etkinliklerinin insan sağlığı ve gelişimi hakkında toplumu bilinçlendirmek ve onları bu etkinliklere yönlendirici yasaların çıkartılması konularından bahsedilmiştir. Yatırım, bu başlık altında ise, beden eğitimi alanı için gerekli yatırımların yapılması gerekliliğinden bahsedilmiştir.

1. 5. Pedagojik Problemler

Çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan ve asıl keşfedilmeye çalışılan “pedagojik problemler” hakkında bu bölümde açıklama yapılacaktır. Çalışma tasarlanırken yapılan literatür taraması sonucu (Bakınız: s.28-34) beden eğitimi öğretmenlerin karşılaştığı sorunların içeriği, ya dışsal etmenler kaynaklı olarak ele alınmış ya da öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların ön plana çıkarılmadığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmaların bulgularında/sonuçlarında, bu çalışmada pedagojik problem olarak sınıflanan bazı benzer problemler yer almıştır. Bunlara örnek olarak ise; Piotrowski ve Capel (2013) öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle yaşadığı sorunları, Hakyemez (2010) ders işleniş sırasında öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve ailelerden kaynaklanan sorunları, Korkmaz ve ark. (2007) öğrenme ortamında öğrencilerin öğretim ortamını bozan davranışlar ile ilgili sorunları, Demirhan ve ark. (2014) öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı ders dışı etkinliklerin

yapılamaması gibi sorunları, Çelik (2008) çeşitli sınavlara hazırlanan öğrencilerin beden eğitimi dersi ve etkinliklerine katılım konusunda ilgisiz oluşları gibi sorunları ele almışlardır.

Ele alınan bu sorunlar genel bir çerçevede sunulmuştur. Genelde de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ya da öğretim ortamını bozan davranışlar şeklinde işlenmiş ve özel olarak irdelenmemiştir. Çalışmamızın amacı ise öğretim sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunları belirleyip bunlara odaklanmaktır. Bu çerçevede bu sorunları isimlendirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İsimlendirme yapılırken Armour, (2014)'un (Pedagogical Cases In Physical Education And Youth Sport) “Beden Eğitimi ve Gençlik Sporunda Pedagojik Olaylar” isimli kitabında ele aldığı “Pedagojik Olaylar” kavramının çalışmamızda ele alınmak istenen sorunları da kapsadığı tespit edilmiş ve kitapta “Pedagojik Olay” olarak geçen durumlar çalışmamızda “Pedagojik Problemler” olarak ele alınmıştır.

Armour (2014) kitabında ele aldığı olayları örnek olay/hikâye tarzında sunup farklı disiplinler açısından değerlendirmiştir. Ele aldığı pedagojik olaylar ve çalışmamızda pedagojik problem olarak işlediğimiz durumlar/problemeler kitapta farklı sebeplerden kaynaklanan birden fazla durum olarak ele alınmıştır. Buradaki her bir olayın temelinde fiziksel, sosyal ve psikolojik karakteristikleriyle belirli yaş ve cinsiyetteki gençler vardır. Örneğin; çeşitli sebeplerden dolayı hareketsiz yaşam süren ve obez olmuş çocuklar, farklı kültürel geçmişe sahip çocukların sorunları, cinsiyet ve ergenliğin okul ve sınıf ortamında ortaya çıkardığı durumlar, gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan çocuklar, anlama ve öğrenme konusunda sıkıntı yaşayan ve çeşitli hastalıklara sahip çocuklar gibi çeşitli durumlar beden eğitimi ve spor açısından ele alınmıştır.

Örnek olay/hikâye tarzında yazılan bu durumların gerçekte, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaşılabileceği problemler olarak düşünülmüş ve çalışmada bu durumlar pedagojik problemler olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede de öğretmenlere “beden eğitimi öğretmenliği mesleki hayatınız boyunca beden eğitimi ve spor öğretim sürecinde ne tür pedagojik problemlerle karşılaştınız?”

sorusu sorulmuş ve nitekim yukarıda verilen örnek durumlara yakın bulgular elde edilmiştir.

Bu açıklamalardan ve ele alınan durumlardan yola çıkarak pedagojik problemi tanımlamak gerekirse; öğretim süreci sırasında öğrencinin zihinsel, fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal bozukluklarından dolayı öğrenmeye hazır olmayışı durumu olarak tanımlanabilir. Bu durum öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin sahip olduğu bu bozukluklar öğrencinin öğrenmeye hazır olmadığını göstermektedir. Bu durumlar öğrenciyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin; çocukların fiziksel bir engele sahip olması onu doğrudan etkilerken, olumsuz çevre etkileri çocuğun durumunu dolaylı olarak etkileyen faktörlerdendir. Olumsuz çevre etkisinden kasıt aile etkisi, toplum baskısı veya yaşadığı toplumun çocuk üzerinde yarattığı durumun çocuğun öğrenme ortamına olumsuz yansımalarıdır.

Beden eğitimi öğretim sürecinde karşılaşılan pedagojik problemler, öğrencilerin/çocukların beden eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda kazanması gereken becerileri kazanamamasına neden olmaktadır. Beden eğitimi dersi tüm gelişim alanlarına hitap eden ve sosyal bir ortam içerisinde gerçekleşen bir ders olmasından dolayı öğrencilerin sahip olduğu olumsuz durumlar derse doğrudan yansıtılabilmektedir. Örneğin; bir öğrencinin fiziksel bir engele sahip olması ve bu sebepten dolayı derse katılamaması veya katılmak istememesi beden eğitimi dersine doğrudan yansıyan bir durumdur. Öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan sorunlar, ergenlik döneminin getirdiği sorunlar, ailevi sorunların öğrenci üzerinde bıraktığı izler veya etkileri, beden eğitimi dersi hakkında sahip olunan olumsuz algı, toplum yapısı ve sosyo-kültürel durum gibi benzeri durumlar beden eğitimi dersinde karşılaşılan pedagojik problemlerdendir.

1. 5. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler

Bu bölümde yukarıda tanımı yapılmaya çalışılan pedagojik problem türlerinin beden eğitimi ve spor öğretiminde hangileriyle karşılaştığından ve bu sorunlar ile ilgili çözüm önerileri varsa bunlardan bahsedilecektir. Sorunlar verilirken araştırmanın nitel bulgularında elde edilen sorunlara benzer örneklerin verilmesine özen gösterilmiştir. Böylelikle bilgi kirliliğinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Armour (2014) çalışmasında, beden eğitimi öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri ele almış ve bunları farklı açılardan değerlendirmiştir. Bu çalışmada aktif yaşam tarzına sahip olmayan çocuklardan, gelişimsel bozukluğu olan, kültürel farklılıklara sahip çocuklardan, ergenlik ve cinsel davranışlardan, aile ve çevre sorunlarından, engelli ve değişik fiziksel ve psikolojik sorunlara sahip çocuklardan, aşırı kilo sorunundan, değişik fizyolojik hastalıklara sahip çocuklardan ve bunların beden eğitimine bunun yanında çocuğun yaşamına yansımalarından bahsedilmiştir.

Demirhan ve ark. (2014) çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları problemleri incelemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, velilerin derse karşı ilgisiz oluşu ve bunun derse olumsuz yansımaları, velilerin kız öğrencilere eşofman giydirmek istememeleri, öğrencilerin ergenlik döneminden kaynaklanan disiplin dışı davranışlar göstermeleri, ders kıyafetini getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, cinsiyetler arası iletişimin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak, ders hakkında ve gereklilikleri konusunda velileri bilgilendirme, beden eğitimi dersinin önemini öğrencilere kavratılması, her bireyin beceri düzeyinin ve fiziksel özelliklerinin farklı olabileceği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Oğul (2010)'un "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Açından Karşılaştığı Sorunlar" adlı çalışmasının sonucunda, okul idaresinin beden eğitimi dersine gereken önemi vermediği, öğrencilerin lise ve üniversite seçme sınavlarından dolayı derse katılmak istemedikleri ve ailelerin beden eğitimi dersini gereksiz olarak görmeleri

gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ertunç (2008) çalışmasında “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Yönelik Bakış Açıları”nı incelemiş, bu sorunla karşılaşan öğretmenlerin bakış açılarının olumlu olduğunu fakat bu sorunu çözebilecek uygulama bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hoşkilimci (2011) “Kamu ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar”ı araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, SBS, LGS, LYS gibi sınavlardan dolayı beden eğitimi dersine katılım azlığı, bu sebeplerden dolayı ailelerin çocuklarını beden eğitimi dersinden uzaklaştırdıkları ve okul idaresinin derse olan olumsuz tutumları gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Cavar (2004) çalışmasında, “Erkek Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Antrenörlerin Kız Öğrenciler ile Karşılaştığı Sorunları ve Bunları Nasıl Aştıkları”nı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin toplum bakış açısı, erkek baskın yapılı toplumlar, beden eğitimi ders yapısının güce ve çeviklik olarak planlanması, cinsiyet eşitliği konusunda eğitim almamış öğretmenler, sosyal adalet duygusu gelişmemiş öğretmenler ve uygulamaları, kız öğrencilerin beden eğitimi dersinin erkekler için olduğunu düşünmeleri, bazı etkinliklerde kız öğrencilerin o etkinlik için gerekli kıyafetleri giymek istememeleri gibi problemlerle karşılaştığı tespitinde bulunmuştur. Öğretmenlerin bu problemleri, eşit bir sınıf ortamı sağlayarak, etkinlikler planlarken her iki cinsiyetin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve cinsiyet ayrımı yapmadan bir sınıf iklimi yaratarak aşmaya çalıştıklarından bahsedilmiştir.

Rukavina ve Doolittle (2016) çalışmalarında, “Aşırı Kilolu ve Obez Öğrenciler İçin Teşvik Edici Bir Beden Eğitimi Ortamının Nasıl Oluşturulacağından ve Bu Öğrencilerin İhtiyaçları”nın neler olabileceğinden bahsetmişlerdir. Öncelikle bu öğrencilerin neden beden eğitimi dersine katılmak istemedikleri ve daha sonra da buna yönelik çözüm için örnek uygulama önerilerinde bulunulmuştur. Obez veya aşırı kilolu öğrencilerin, kıyafet giymek istememeleri ve beden eğitimi dersine hazırlanırken giyinme odalarında kilolarından dolayı üstünü değiştirmek istememesi, öz güven eksikliği, hareket yetkisizliği, koşma ve bu tür etkinliklere dayanamama,

önceki yaşamında hareket kabiliyeti edinmeme gibi sebeplerden dolayı bu öğrencilerin beden eğitimi dersine katılmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri bu tür çocukları derse motive etmek için çeşitli teknik ve uygulamalara başvurmuştur.

Koca ve ark. (2003) “İlköğretim 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Ders Ortamındaki Beden Yaşantıları”nı ortaya çıkartmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın bulguları üç tema altında incelenmiştir. Bu çalışmada ele alınan ve çalışma ile alakalı olan tema ise beden eğitimi ders ortamı temasıdır. Bu temada, erkek öğrencilerin kız öğrencileri fiziksel etkinliklerde yetersiz buldukları için onlarla birlikte bir fiziksel etkinlikte yer almayı tercih etmediklerini, kız öğrencilerin ise bunu fiziksel yetersizlikten ziyade deneyimsizlikten kaynaklandığını, fakat erkek arkadaşlarının kendilerine karşı olumsuz tutumlarından dolayı onlarla birlikte fiziksel etkinliklere katılmayı tercih etmediklerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak kız öğrencilerin beden eğitimi ders ortamında rahatsızlıklarının erkeklere göre daha yoğun olduğu tespiti yapılmıştır.

Lynn (2007) çalışmasında, diğer akademik dersler için ayrılan zamanın beden eğitimi dersi için ayrılmaması sorunundan bahsetmiş ve beden eğitimi dersi için ayrılan zamanın azlığı, bu zamanın artırılması konusunda önerilerde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin boş zamanlarının diğer ders etkinlikleri ile doldurulup öğrencilere fiziksel aktivite için zaman bırakılmamasının da tespiti yapılmıştır. Flory ve Walton-Fisette (2015) beden eğitimi programlarında karşılaşılan sosyokültrel sorunları ele almışlardır. Öğrencilerin sosyal adalet ve sosyal eşitlik becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitim programının nasıl yapılandırılması ve bu becerileri nasıl geliştirecekleri hususunda gerekli uygulamaları tartışmışlardır.

Jeong (2008) çalışmasında engelli öğrencilerle karşılaşan beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını incelemiştir. Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde engelli öğrenciyi derse entegre etmede bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların; güvenlik sorunu, engelli öğrenci için beden eğitimi ders müfredatının uygunsuzluğu, tek öğretmen olması yani yardımcı öğretmenin olmaması, sınıfın engelli öğrenciyi dışlaması, ekipman eksikliği ve engelli öğrenciye zaman ayırdığında diğer öğrencilere ayıracak zamanı kalmaması

gibi sorunların olduğundan bahsedilmiştir. Meek, Doak ve Briggs (2002) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında astımlı öğrencilerle karşılaştığından bahsetmiştir.

Mohr ve Townsend (2001) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin şiddet gören, farklı etnik kökene sahip veya farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle karşılaştığından bahsetmişlerdir. Ayrıca izolasyon ve ötekileştirme sorunları olarak da iki farklı kavram ele alınmıştır. İzolasyon olarak bahsettiği sorun, öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-kültürel yapısı veya o okulun imkânlarından dolayı öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlere alışamaması ve yalnızlaşması olarak ele almıştır. Ötekileştirme sorununu ise; beden eğitimi dersinin yapısından dolayı dersin önemsenmemesi ve dersin farklı algılanması olarak ifade edilmiştir. Ballard (2008) Amerika'da beden eğitimi öğretmenlerinin İngilizce konuşamayan öğrenciler sorunu ile karşılaşması konusunu ele almıştır. Bu çalışma Türkiye'de doğu ve güney doğuda görev yapan öğretmenlerin Türkçe konuşamayan öğrencilerle karşılaşması ile benzerlik göstermektedir.

1. 6. Farkındalık

Farkındalık kavramı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar daha çok kişinin kendisini, çevresini ve bulunduğu anı fark etme gibi çeşitli farkındalık alanlarından bahsetmektedir. Bu bölümde farkındalığın tanımları sunulmuş ve eğitimde, beden eğitimde, beden eğitimi öğretmenlerinde pedagojik problemlerin/durumların farkındalığının neden önemli olduğu bağlamında kavramsal bir şema sunulmuştur. Bir şeyi, bir şeyleri fark etmeden varlığını sürdüremezsiniz. Fark etmeden iletişim kuramazsınız. Fark etmeden gelişemezsiniz. Bir anlamda, fark etmek demek, bu dünyaya yerleşmek demektir (Dökmen 2005, s.131).

Bir problemin farkındalığı yani problemin tanınması onun çözümü için hayati bir önem taşır. Bu önem problem çözme kuramları ve yaklaşımlarında da ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Novick ve Bassok (2005)'a göre problemi çözmeye çalışan birey öncelikle karşılaştığı problemin altında yatanları anlamaya çalışmalı, sonrasında ise onu problemden kurtaracak ve amacına ulaştıracak basamaklar

belirleyerek işe koşmalıdır. D’Zurilla ve Goldfriend (1971), problem çözme sürecini beş başlık altında toplamışlardır ve bu sürecin başlarında problemin tanımlanması ve fark edilmesi maddesi bulunmaktadır. Yine aynı şekilde Bransford ve Stein (1993), Beauchamp (2006) ve Bingham (2004)’de problem çözme stratejilerinde öncelikli olarak problemin tanınması, betimlenmesi ve fark edilmesi gibi önceliklere yer vermişlerdir.

Kabat-Zinn (2003) farkındalığı, dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltmesi olarak tanımlarken, Dökmen (2005, s.125) farkına varma, bir bilişsel ve duyuşsal etkinlik olarak tanımlamaktadır. Hanh (1987)’da yine farkındalığın anın yani bulunulan zamanın bilinçliliği olduğundan bahsetmiştir.

Shapiro ve ark. (2006) farkındalığı şu şekilde ele almışlardır; farkındalık, niyet (intention), dikkat ve tutum bileşenlerinden oluşan üç parçalı bir modelde ele alınmıştır. Tanımdaki niyet bileşeni, şimdi ve burada yaşantısına odaklanma istemini, dikkat bileşeni dikkatin sürekli şekilde anlık yaşantıları gözlemlemek üzere düzenlenmesini, tutum bileşeni ise anlık yaşantılara yaklaşımın açıklık, kabullenme, yansızlık gibi niteliklerini ifade etmektedir (Akt: Çatak ve Ögel 2010). Farkındalık, geçmişe ait hatırlananlar değil, şimdi olanlarla ilişkindir. Farkında olmak demek, bireyin sınırlarıyla temas halinde olması anlamına gelmektedir (Voltan Acar 2012, s.32).

Farkındalık; yargısız bir şekilde şimdiki ana odaklanabilmek amacıyla, dikkati toplayabilmektir. Farkındalık şimdiye odaklanmak ve anlık öznel deneyimlere yönelmekle ilgili olup, kabullenme, yargısızlık ve deneyimleme farkındalığın ana bileşenleridir (Kültegin 2015; Çatak ve Ögel 2010). Farkındalık; yaşantı döngüsünün veya birey/çevre temasının gerçekleşebilmesi için temel bir unsurdur (Akkoyun 2005, s.85).

Farkındalık (Mindfulness), dikkati, kasıtlı bir şekilde ve açık kalpli bir merakla şimdiki zamana yönlendirmek sayesinde ortaya çıkan bir bilinç durumudur. Düşüncelere, duygulara ve bedensel duyuumlara odaklanıp, bilinci geliştirerek; bunlarla çok daha iyi bir şekilde baş etmeyi sağlar (Url-1). Gestlat Terapisinde

farkındalık, ihtiyaçlarca ortaya konan, şekilden şekle canlı bir ilerleyiş biçiminde algısal akış olarak tanımlanmaktadır. (Voltan Acar 2012, s.29)

Dökmen (2005, s.123) bireylerin herhangi bir nesneyi veya canlıyı fark edebilmeleri için öncelikle o uyarıcının, belirli bir eşiği aşabilecek güçte olması ve duyu organımıza ulaşması gerektiğini, fakat duyu organımıza ulaşan her şeyin farkına varamayacağımızı, karşımızdaki yeni bir uyarıcıyı fark edebilmemiz için şu üç şeye ihtiyacımız olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Yeni uyarıcıyı mevcut zihinsel şemalarla bağdaştırmak, tanımlamak;
- Yeni uyarıcı karşısında heyecan duymak/duygusal yaşantı geçirmek;
- Yeni uyarıcı ile iletişime girme isteği duymak.

Özetlenecek olursa, farkındalık, bireyin, tüm duyu organlarıyla, başka birey veya çevresiyle temasa geçerken, neyi, nasıl yaşadığının ayırında olmasıdır (Voltan Acar 2012, s.32).

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak kendi iç dünyasını ve diğer insanların iç dünyalarını fark etme potansiyeline sahiptir. Fark etme düzeyini yükselten bir insan, dış dünyada daha etkin bir şekilde varolur, daha kaliteli bir yaşama talip olur (Dökmen 2005, s.131).

Farkındalık öyle bir yaşantıdır ki, bize yaptığımız bir şeyi nasıl yaptığımızı gösterir. Farkındalık kapasitesi bize kendimizi ve çevremizi düzenleyebilmek için gerekli olan geribildirim sağlar. Bizim birey çevre etkileşimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmemiz; bize ne olduğuyla ve de bizim davranışlarımızın çevredeki etkisiyle ilgili olmak üzere iki temel konuda gerekli geri bildirimleri alabilmemize dayanmaktadır. Bu kaynaklardan yoksun olma durumunda, etkili bir birey çevre etkileşimi gerçekleştiremeyecektir. Bu kaynakların işe koşulması durumunda da, karşılaşılan problemlerle baş etme kapasitesi artacaktır. İnsanın gelişmesinde ve büyümesinde, bu yetenek önemli bir rol oynamaktadır (Akkoyun 2005, s.85).

Bir farkına varma işlemi tamamlandığında, birtakım yeni zihinsel şemalar oluşturmuş oluruz. Yeni şema oluşturmak, bilinç alanının genişlemesi anlamına gelir.

Farkına varma yoluyla, kendimize, çevremize ve evrene ilişkin bilinçlilik düzeyimizde artma olur; bilinç alanımız genişler (Dökmen 2005, s.125).

Sosyal psikoloji literatüründe farkındalığın neden tutum-davranış ilişkisine etki ettiği iki şekilde cevaplandırılmaktadır (Kağıtçıbaşı 1999);

- Farkındalık tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır. Birey farkındalığı yüksek olduğunda herhangi bir konudaki tutumun ne olduğunu daha iyi bilir. Bu tutumlar belleğe daha kolay çağrılır ve dolayısıyla davranışları daha kolay etkiler,

- Bireyin bir davranışta bulunmasını gerektiren durumlarda, o durumla ilgili tutumuna odaklanır. Bu tutumun davranışına öncülük etmesine izin verir. Davranışta bulunmadan önce içinden geçilen bir tür bilişsel süreç, davranışların çevresel faktörlerden çok, tutumlardan etkilenmesine neden olur ve tutum davranış ilişkisi güçlenir (Akt: Zafer Güneş 2014, s.27).

Gestalt ABC'si farkında olmaktır. Bu hiçbir zaman mekanik olarak gerçekleşebilecek bir şey değildir. Etkili bir farkındalık kendi farkındalığını doğal bir gözlem olarak yaşayabilmekle gerçekleşir. Etkili bir farkındalık, bazı unsurlar içermektedir (Akkoyun 2005, s.86). Bu unsurlar;

1. Farkındalık, bazen bir "akış" olarak tanımlanmaktadır. Buradaki akıştan kastedilen, süreklilik gösteren bir dizi olaydan haberdar olma şeklinde gerçekleşmesidir. Farkında olduğumuz her şeyi rapor etmesek de bu akışta belli bir düzen yoktur. Bazen duraklarız, bazen atlarız, bazen tereddütte kalırız.

2. Farkındalık alanlarının her birine ilişkin farkındalıklarımız olmakla beraber, biz bunları eşit olarak yaşamayız. Algısal, bedensel ve hayal gücü alanlarından birinde veya ikisinde diğerine veya diğerlerine göre daha fazla zaman harcarız.

3. Bizim farkında olduklarımız her zaman için şu ana ilişkindir. Şu an, burada ve şimdi olan demektir. Hayal gücüne ilişkin bir farkındalık, içerik bakımından geleceğe ait olabilir.

4. Farkındalık yaşantısı oldukça karmaşık bir yaşantıdır ve belli bir anda çok değişik unsurlar içermektedir. Çok farklı unsurlar zihnimizde bir araya getirildiğinde bizim için bir anlam taşıyacak hale gelmektedir. Aynı anda değişik sinyaller almaktayız. Bununla beraber alınan bu sinyallerle birlikte bir karar almaktayız. Anlamli bir bütün oluşturmak için hangilerini alacağımıza veya almayacağımıza ve hangilerini birleştirerek kullanacağımıza karar veririz. Zihinde gerçekleşen bu filtreleme ve karışım oluşturma içinin önemli bir kısmı genellikle farkında olmadan yapılmaktadır.

5. Farkındalık ‘spot ışıklandırma ’sına benzemektedir. Bu şu demektir: Belli bir anda kendimizin veya çevrenin farklı bir parçasını aydınlatabilmekteyiz. Bu düzenleme bizim kontrolümüz altındadır. Hangi anda neyin farkında olacağımıza biz karar vermekteyiz. Bir sahnede bir şeyi fark ederken bir diğerini fark etmiyorsak, bu bizim seçimimizdir.

6. Farkındalığın belli bir andaki içeriği sınırlıdır. Aynı anda birden fazla şeyin farkında olma konusunda zorlanırsınız. Genellikle belli bir anda belli bir konuda ‘spot ışıklandırması’ yaparsınız. Ancak belli bir andaki farkındalığınızı belli bir konuya veya noktaya yöneltsek bile bunun dışında kalan alan farkındalık potansiyelini sürdürebilir. Potansiyel farkındalık alanı, bizim seçim yapmamız halinde farkında olabileceğimiz alanın tümünü göstermektedir.

7. Belli bir andaki farkındalıklarımız, bizim potansiyel farkındalıklarımızın yalnızca bir kısmıdır. Bir şeyin farkına varmayı tercih ettiğimizde, başka bir şeyin farkına varmaktan vazgeçmekteyiz.

Farkına varma ve algılama kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Algılamayı, “duyu organlarıyla organizmaya gelen uyarıcıların yorumlanması, anlamlandırılması” diye tanımlarız. Bu durumda farkındalık, algılamanın bir basamak üstü sayılabilir. Diğer bir söyleyişle, algılama, farkındalığın temelini oluşturur (Dökmen 2005, s.133).

1. 6. 1. Farkındalık Türleri

Polster ve Polster (1973) dört çeşit farkındalık türünden bahsetmektedir. Bunlar;

1. Sözel ifade ve hareketle insanın kendini ifade etmesinin ötesinde, dokunma, duyma, görme yoluyla eylem ve duyumların farkındalığı,

2. Nefes kesilmesi, avuçların terlemesi gibi hem fiziksel duyumsamalar hem duyguların farkındalığı,

3. Geleceğe ilişkin isteklerin farkındalığı,

4. Sözü edilen daha geniş birimlere ilişkin değerlerin farkındalığı (Akt: Voltan Acar 2012, s.31-32).

Akkoyunlu (2005, s.85-86) yaşamın içinde, burada ve şimdide yer alan ve farkında olmayı gerekli kılan pek çok veri bulunduğunu, bu verilerin üç alanda sınıflandığını yani farkındalığın üç çeşitinden bahsetmiştir. Bunlar;

1. *Algısal Farkındalık*: Duyu organlarımızla aldığımız duyumlarla ilgili farkındalık. Gördüklerimiz, işittiklerimiz, kokladıklarımız, tattıklarımız ve dokunsal olarak hissettiklerimiz gibi.

2. *Bedensel Farkındalık*: Herhangi bir ana bedenimizde ne olup bittiğini ve durumumuzu anlayabilmek için bedenimizde pek çok sayıda alıcı bulunmaktadır. Ayakta hissedilen bir kramp, midede bir yanma veya baş ağrısı gibi. Genellikle acı ve rahatsızlık olduğunda daha çabuk bir farkındalık oluşurken, rahvet ve gevşeme şeklinde olanlarla ilgili farkındalıklar daha geç oluşabilmektedir.

3. *Hayal Gücüne İlişkin Farkındalık*: Kafamızın içinde olup bitenler yani düşüncelerimiz, hayallerimiz ve fantezilerimiz ile ilgili farkındalıktır.

Dökmen (2005, s.125-126), farkındalığın dört türünden bahsetmiştir. Bunları insanların fark edebilme kapasitesi olarak nitelemiştir. Buna göre kişi;

1. Dış dünyanın, nesnelere, olayların, canlıların farkına varabilir,
2. Kendi iç dünyasının, fizyolojik tepkilerinin, duygularının, düşüncelerinin, isteklerinin farkına varabilir,
3. Diğer insanları (ötekilerin) iç dünyalarının farkına varabilir; yani empati kurabilir,
4. Evrendeki bütünlüğün farkına varabilir.

Sills, Finch ve Lapworth, (1998) üç farkındalık kuşağının bulunduğundan bahsetmişlerdir. Bunlar;

1. İç Kuşak: Bedende ve duygularındaki farkındalıklardır. Bedenin hangi bölümleri gevşemiş, hangi bölümleri sert ya da duyguların ve duygulanımların neler olduğunun ayırt edilmesidir.

2. Orta Kuşak: Hayallerin, fantezilerin ve düşüncelerin farkındalığıdır. Bu kuşakta fazla uzun kalmak, sorunlar yaratabilir. Öyle ya, bir insanın hep hayal dünyasında yaşadığı düşünüldüğünde, bu kişinin ruh sağlığının pek yerinde olmadığı da bir gerçektir.

3. Dış Kuşak: Beş duyu organları, konuşma ve hareket etme yoluyla farkındalık, bu kuşağa girmektedir. Gestaltistler, buna tema işlevleri demektedirler. Bireyin, neyi duyduğunu, dinlediğini, gördüğünü, dokunduğunu, tattığını, kokladığını, söylediğini fark etmesi, bir başka deyişle algılaması bu kuşağa girmektedir (Voltan Acar 2012, s.30-31).

1. 6. 2. Beden Eğitimi ve Sporda Farkındalık İle İlgili Çalışmalar

Beden eğitimi ve spor alanında farkındalık ile ilgili literatürde çeşitli konularda yapılmış birden çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları bireylerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, antrenörlerin bir olay veya bir olgu hakkında farkındalık düzeylerinin belirlenmesi şeklinde yapılandırılırken, bazıları da

katılımcıların bazı olay veya konu hakkında bilinçlilik hallerini kastederek farkındalık durumlarını incelemiştir. Yapılan farkındalık çalışmalarına bakıldığında, olimpiik konulara yönelik farkındalık, spora yönelik farkındalık, fiziksel aktivite ve seviyesine yönelik farkındalık, üstbilişsel farkındalık, sponsor farkındalığı, şiddetin önlenmesine yönelik farkındalık, çokkültürlülük farkındalığı, beslenme alışkanlığı farkındalığı, doping farkındalığı ve astım farkındalığı gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde bahsedilen çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilerek, beden eğitimi ve spor alanında yapılan farkındalık çalışmaları özetlenmiştir.

Çoknaz ve ark. (2010)'nın "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Olimpiik Konulara Yönelik Farkındalıkları ve Olimpiik Kavramlara İlişkin Değerlendirmeleri" isimli çalışmalarına farklı bölgelerde yer alan 11 farklı beden eğitimi ve spor yüksekokulundan 726 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan olimpiik bilgi toplama formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin % 77, 8'inin olimpiyat oyunlarının dört yılda bir yapıldığını bilmesine rağmen, % 69,7'sinin ilk kez ne zaman yapıldığını ve olimpiik hareketin dünyadaki temsilcisini %78,9, Türkiye'deki temsilcisini %71,1 oranında bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Sembollerde, halkaların hem yazılı hem de görsel olarak birinci sırada ifadelendirildiği görülmektedir. Kavramlar için yapılan analizlerde olimpiyat kavramında spor, organizasyon; olimpiizmde, yönetim ve organizasyon, olimpiyat düşüncesi; olimpiik harekette ise bedensel hareket ve olimpiik düşünce gibi temalar bulunmuş, olimpiyat oyunlarında en çok tekrarlanan kavramların spor/spor branşları (%38,14; %10,34; %7,73), diğer iki kavramın rekabet (%8,35) ve başarı (%6,42) olduğu ortaya çıkmıştır. Sporda ideallerde fair play ve kazanmak temaları öne çıkarken, fair play ile ilgili cevaplarda sporda saygı ve dostluk öne çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin olimpiik konularla ilgili farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül ve ark. (2016)'nın "Lise Öğrencilerinin Spora Yönelik Farkındalık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi: Tenis Branşı Örneği" isimli çalışmalarında farklı değişkenler açısından lise öğrencilerinin tenis sporuna yönelik genel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul Şişli ilçesinde bulunan farklı liselerde öğrenim gören 444 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri tenis sporu farkındalık düzeyi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, farkındalık düzeyinin değişkenlere göre farklılık gösterdiği fakat genel lise öğrencilerinin tenis sporuna yönelik genel farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tuzcuoğlu ve Özcan (2014)'ın "Lisanslı Olarak Spor Yapan ve Spor Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri" adlı çalışmalarında çalışma grubu olarak ortaokul düzeyinde 246 öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri Karakelle ve Saraç (2007)'in Türkçe 'ye uyarladıkları çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farkın bulunamadığı tespit edilmiştir.

Eski (2010)'nin "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kış Sporlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Kastamonu İli Örneği)" adlı çalışmasının örneklemini Kastamonu ilinden ortaokul seviyesinde öğrenim gören 656 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Kış Sporları Farkındalık Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin kış sporlarına yönelik genel farkındalık düzeyleri bilişsel ve psikomotor farkındalıkları az düzeyde, duyuşsal farkındalık düzeyleri ise orta seviyede bulunmuştur. Ayrıca bu farkındalık düzeyleri üzerine öğrencilerin sahip oldukları farklı değişkenlerin etkisinin olduğu da tespit edilmiştir. Son olarak bu çalışma farkındalık ölçeği geliştirme yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Farklılık olarak ise bu çalışmada nicel yöntemin kullanılması bizim çalışmamızda ise karma araştırma yöntemleri deseninin kullanılmasıdır.

Özmutlu ve ark. (2009) "Olimpiyat Oyunları Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmalarında örneklem olarak Ankara'da yer alan Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde spor alanlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Geçerlik güvenirlik işlemleri tamamlandıktan sonra öğrencilerin farkındalık düzeyleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Kılıç (2007)'in "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Olimpiyatlar Hakkındaki Farkındalığı" isimli çalışmasının örneklemini 240 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin olimpiyatlara ilişkin farkındalık durumlarının yüksek olduğu, İstanbul'da düzenlenecek olan bir olimpiyat organizasyonunda kendilerinden azami ölçüde istifade edilebileceği tespit edilmiştir.

Gençer ve Şahin (2006)'nin "Sponsorlukta Farkındalık: 23. Üniversite Oyunları Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmalarının araştırma grubu üniversite oyunlarının gerçekleştirildiği İzmir ilindeki 851 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri sponsorluk farkındalık ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sponsorların, hedef kitlelerinde kendi markalarına yönelik etkin bir farkındalık yaratabilmeleri için markalarına yönelik tutundurma faaliyetlerine saha içinde olduğu kadar saha dışında da yer vermeleri; sponsorluğun, medya etkinlikleri ile desteklenmesinin sürdürülmesi ve etkinleştirilmesi; organizasyonların mutlaka mevcut ve potansiyel müşterilerinin ilgilenebilecekleri veya ilgilendikleri etkinliklere sponsor olmaları gereklilikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kırımoğlu ve ark. (2016)'nın "Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık: Beden Eğitimi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmalarına 615 beden eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri İlhan ve Esentürk (2015) tarafından geliştirilen "Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, aktif olarak spor yapan ve engellilerde beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğretmen adaylarının zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde spor etkilerine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şentuna (2013)'nin "Türk Antrenörlerinin Modern Olimpiyat Oyunları Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli çalışmasına Gençlik ve Spor Bakanlığı'nda 21-60 yaşları arasında, farklı spor dallarında antrenörlük yapan 249 erkek, 34 kadın toplamda 283 antrenör katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan farkındalık anketi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türk antrenörlerinin olimpiyat farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farkındalık düzeylerinin antrenörlerin çalıştıkları bölgelere

göre değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir. Buna göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışan antrenörlerin olimpiyat farkındalıklarının diğer bölgelere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Uzun ve ark. (2012)'nin “Üniversite Öğrencileri Arasında Sporda Şiddetin Önlenmesine Yönelik Farkındalık ve Bilgi Düzeyi Araştırması” isimli çalışmasına yaşları 18 ile 26 arası değişen 370 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin şiddete neden olan farklı etmenlerin olabileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Karaçam ve Koca (2012)'nin “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları” isimli çalışmaları nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'da ki üç farklı üniversitelerde beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencisi olan 3 kadın 6 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, içerik analizi yoluyla elde edilen bulgular, iki tema altında sınıflandırılmıştır: (1) çok kültürlülük kavramı hakkında farkındalık ve (2) beden eğitimi ders ortamında farklı kimliklerin varlığı. Katılımcıların çokkültürlülük ve ilgili kavramlar hakkında ayrıntılı bir farkındalığa sahip olmadıklarını; çok kültürlülük anlayışlarının daha çok sosyo-ekonomik yapı, etnisite ve farklı kültürler başlığı ile sınırlı olduğunu; farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sonuç olarak çokkültürlülük farkındalıklarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

İlhan ve Esentürk (2015)'ün “Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (ZEBSEYFÖ) Geliştirme Çalışması” isimli çalışmalarının örneklemini Gazi Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 480 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olup, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan çeşitli istatistiki işlemlerden bahsedilmiştir.

Mcneill ve ark. (2008)'nin “Oyun Derslerinde Taktiksel Farkındalığa Ulaşmak İçin Zaman ve Sorgulama Yapılandırması” adlı araştırmalarının çalışma

grubunu Singapur devlet okullarında görev yapan 49 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kamera kayıtları ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin taktiksel farkındalıklarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiş ve bunun yükseltilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Ferney ve ark. (2009)'nın "Avusturalya Spor Bilimleri ve Tıp Konferansı Katılımcıları Arasındaki Fiziksel Aktivite Esasları Algılama Değişimleri ve Farkındalıkları" konulu çalışmalarının çalışma grubunu 1999 ve 2007 tarihlerinde yapılan Avusturalya spor bilimleri ve tıp konferansına katılan toplam 533 katılımcı oluşturmuştur. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların fiziksel aktiviteye yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiş ve bunun yükseltilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Yine benzer bir çalışma olan Bauman ve Finch (2000) 5. Uluslararası Olimpik Komite Dünya Spor Bilimleri Kongresine Katılanların Yeni Fiziksel Aktivite Tavsiyeleri, Tutumları ve Farkındalıkları" adlı çalışmalarında da katılımcıların fiziksel aktiviteye yönelik farkındalıkları incelenmiştir.

Corder ve ark. (2010)'nın "İngiliz Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyeleri Farkındalığı" isimli çalışmalarında örneklem olarak 9-10 yaş aralığındaki 1892 çocuk kullanılmıştır. Araştırma verileri accelerometre ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız çocuklarının %39'nun, erkek çocuklarının ise % 18'nin hareketsiz bir yaşam sürdürdükleri belirlenmiştir. Bu çocukların ailelerinin %80 çocuklarının yeterince hareket ettiği kanısında oldukları bununda ölçümlerle karşılaştırıldığında yanlış bir düşünce olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak İngiliz çocukların ve ailelerinin fiziksel aktivite seviyeleri hakkındaki farkındalık düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur.

Cutton ve ark. (2015)'nin "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz konuşma Repertuarları: Farkındalıkları, Yansımaları ve Eylemleri" adlı çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin öz konuşma tekniğini kullandıklarını fakat bunun farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple beden eğitimi öğretmenlerinin ve antrenörlerin bu konu hakkındaki farkındalıklarını artırmak ve bu konuda bilgilendirmek amacıyla bu araştırmayı yapmışlardır.

Oenema ve Brug (2003)'un "Kişisel Beslenme Alışkanlıklarında Farkındalığı Artırmak İçin Geri Bildirim Stratejileri: Deney-Kontrol Gruplu Çalışma" adlı çalışmasına 304 kişi katılmıştır. Araştırma deneysel bir araştırma olup deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılara verilen bazı geri bildirimlerin katılımcıların beslenme alışkanlıklarına yönelik farkındalık bilinçlerinin arttığı ve beslenme alışkanlıklarının değiştiği tespit edilmiştir.

Bhadana ve ark. (2015)'nin "Antrenör ve Atletlerin Sporla İlgili Dış Yaralanmaları ve Bunları Önleme Bilgi ve Farkındalıkları" isimli çalışmalarında katılımcı olarak 335 atlet ve 78 antrenör yer almıştır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hem antrenörlerin hem de sporcuların bu tür yaralanma ve bunları önleme bilgi ve farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple bu konuda her iki grubun bilgilendirilmesi ve koruyucu aparatlar kullanılması önerilmiştir.

Corder ve ark. (2012)'nin "Ailelerin Çocukları Hakkında Fiziksel Aktivite Farkındalıkları" isimli çalışmalarında örneklem olarak yaşları ortalaması 9 olan 329 çocuğu kullanmıştır. Araştırma verileri accelero metre ve fiziksel aktivite sınıflama yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ailelerin çocukların fiziksel aktivite seviyelerini yanlış hesapladığı ve hareketsizken bile onların hareketli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak ailelerin çocuklarının aktif olması konusundaki farkındalıklarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu konuda ailelerin fiziksel aktivite konusunda bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

Bhagirathi (2009)'nin "Sporda Dopinge Yönelik Bilgi ve Farkındalık: Bir Anket Çalışması" adlı çalışmasına, Hindistan'da bulunan antrenörlerin, beden eğitimi öğretmenlerinin, spor fizyoterapistlerin ve spor hekimlerinin dopinge yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılanların %54'ün dopinge yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu, %47'sinin ise bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Orr ve ark. (2010)'nin "Spor Toplumunda Anti-Doping Bilgi ve Farkındalığına İlişkin Değerlendirme Çalışması: Pilot Araştırma Sonuçları" adlı

araştırmalarında, çalışma grubu olarak 122 faal atlet yer almıştır. Araştırma verileri dopinge yönelik tutum, davranış, niyet ve bilgileri içeren çoktan seçmeli bir lme aracı ile toplanmıştır. lme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 66 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda sporcuların bazı durumlarda bu maddeleri alabileceklerini, ilaç testlerinin yapılmasını olumlu bulduklarını ve doping hakkında sporcuların bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Meek ve ark. (2002)'nin “Beden Eğitimi Alanlarındaki Astım Farkındalığı, nlemler ve Politikaların Araştırılması” isimli çalışmalarına 128 beden eğitimi ğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ğretmenlerinin sınıftaki astımlı öğrencilerin farkında oldukları fakat astım ile ilgili bilgi ve kaynak farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ğretmenlerin bu konu hakkındaki farkındalık düzeylerini artırmak için sağlık kuruluşları ile iş birliği yapılması önerilmiştir.

Kiremitçi (2013)'nin “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ğrencilerinin stbilişsel Farkındalık Düzeyleri zerine Bir İnceleme” isimli çalışmasında BESYO ğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm ile cinsiyet değişkenlerine göre st bilişsel farkındalık düzeylerin incelemiştir. Çalışmaya Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ğrenim gören 291 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri st bilişsel farkındalık envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin st bilişsel farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu ve bu düzeyin cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; “Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlerin ve pedagojik problemler farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda önce nitel yolla veri toplanmış, bu veriler ışığında nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen ölçme aracı yardımı ile beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik problemler farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilerin sunumunda nitel ve nicel bölümler ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2. 1. Araştırmanın Deseni (Modeli)

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlerin keşfedilmesi, bu kapsamda ölçme aracının geliştirilmesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu problemlere ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, karma model yaklaşımlarından keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemi, araştırmacının nicel ve nitel araştırma yaklaşım ve tekniklerini tek bir çalışmada bütünleştirdiği, diğer bir deyişle bir araya getirdiği çalışmaları ifade etmektedir (Johnson ve Christensen 2014, s.430). Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel verilerin birlikte veya sıralı olarak hem toplanmasını hem de analizini içerir. Nicel araştırma insanların tutumları, davranışları ve performansları hakkında ölçme araçları sayesinde veri toplamayı sağlar. Nitel yöntem ise; insanların bir konu hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini, görüşmeler veya ses kayıtları ile derinlemesine veri toplamaya imkân sağlar. Bu iki yöntem bir arada kullanılmasıyla hem verilerin kontrolü sağlanmış olur hem de ulaşılmak istenilen sonuca daha keskin bulgularla ulaşma imkânı sağlar (Creswell 2006, s.6). Karma yöntem araştırması bir tek çalışmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde

nicel ve nitel verilerin veya tekniklerinin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır (Christensen ve ark. 2015, s.423). Sonuç olarak karma yöntemin nicel ve nitel yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı, bunun sırasının, zamanlamasının ve etkileşim seviyesinin değiştiği fakat sonuç olarak iki yöntemde aynı çalışmada yer alması olarak tanımlanmıştır (Tashakkori ve Teddlie 1998; Johnson ve Onwuegbuzie 2004; Creswell ve Clark 2014). Bu yöntemin avantajları ve dezavantajları çizelge 2.1 'de özetlenmiştir.

Çizelge 2. 1. Karma Araştırma Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları*

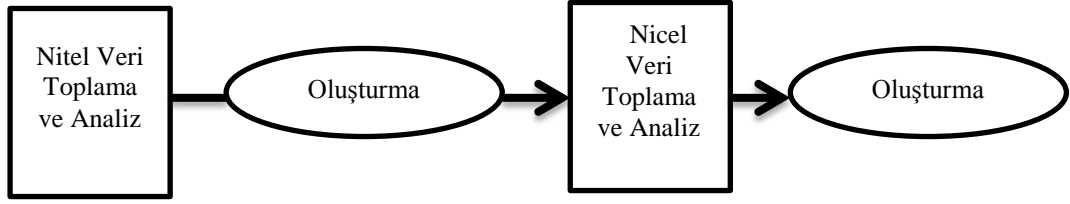
Avantajlar	Dezavantajlar
Bir amacı daha kapsamlı bir biçimde incelemek ya da çeşitli amaçları tek bir araştırmada ele almak için, nicel ve nitel araştırmaların güçlü yanları tek bir çalışmada stratejik bir biçimde bir araya getirilebilmektedir.	Özellikle iki ya da daha fazla yaklaşımın eş zamanlı olarak uygulanması beklenen durumlarda, nitel ve nicel araştırmanın bir arada yapılması tek bir araştırmacı için güç olabilmektedir (bir araştırma ekibine gerek duyulabilmektedir).
Araştırmacı, karma yöntemli bir teoriyi genelleyebilmekte ve test edebilmektedir.	Araştırmacı çeşitli yöntemleri ve yaklaşımları öğrenmek ve bunları uygun bir biçimde nasıl bir araya getireceğini anlamak zorundadır.
Araştırmacı, tek bir yöneme ya da araştırma yaklaşımına bağlı kalmadığı için, kapsamlı ve çok sayıda araştırma sorusunu yanıtlayabilmektedir.	Daha masraflıdır ve daha fazla zaman almaktadır.
Tek bir araştırma sorusuna çarpıcı, derinlemesine, daha anlamlı yanıtlar sunabilmektedir.	Yöntemi sadeleştirmekten yana olanlar, kişinin daima nitel ya da nicel paradigmalardan sadece biri ile çalışması gerektiğini ileri sürmektedir.
Bilimsel(genel) ve bireysel (özel) nedensellik ile teori ve uygulamayı eş zamanlı olarak inceleyebilmekte ve ilişkilendirebilmektedir.	Karma araştırmanın bazı ayrıntılarının araştırma yöntemcileri tarafından tam anlamıyla ele alınması gerekmektedir.
Araştırmacı araştırmasında her iki yöntemi de kullanarak, birinin zayıf yanlarının üstesinden diğerinin güçlü yanları ile gelebilmektedir.	
Bulguların birleştirilmesi ve birbirleriyle desteklenmesi ile sonuca yönelik kanıtlar daha güçlü hale getirilebilmektedir.	
Tek bir yöntem kullanıldığında gözden kaçabilecek bakış açıları ve anlamlar katabilmektedir.	
Nitel ve nicel araştırmanın bir araya getirilmesi teori ve uygulama hakkında daha çok bilgi sunan, bütünleştirilmiş bilgiler sunmaktadır.	

* Kaynak: Johnson ve Christensen (2014, s.433).

Bu araştırmada, Creswell ve ark. (2003) sınıflaması esas alınmış; sınıflamada tanımlanan karma yöntem desenlerinden (Sıralı Açıklayıcı Desen, Keşfedici Sıralı Desen, Sıralı Dönüştürücü Desen, Eşzamanlı Çeşitleme Desen, Eşzamanlı Birbirinin İçine Yerleştirilmiş Desen ve Eşzamanlı Dönüştürücü Desen) “Keşfedici Sıralı Desen” kullanılmıştır (Akt: Creswell ve Plano Clark 2014). Bu desende araştırmacılar, önce nitel verileri toplar, daha sonra bu bulguları nicel veri toplanmasına yön vermek üzere kullanırlar (Büyüköztürk ve ark. 2013, s. 247). Zaten keşfedici desenin birincil amacı ilk aşamada birkaç katılımcıya dayanarak elde ettiği nitel bulguları, ikinci aşamada daha geniş bir örnekleme genellemektir (Creswell ve Plano Clark 2014, s.94). Keşfedici sıralı yaklaşımda araştırmacı bir nitel araştırma ile başlar ve katılımcıların bakış açılarını keşfeder. Daha sonra veri analizi gerçekteşirilir ve elde edilen bilgiler ikinci basamakta, yani nicel aşamayı oluşturmada kullanılır (Creswell 2013, s.16). Keşfedici sıralı desen aynı zamanda iki aşamalı sıralı bir desendir. Çünkü araştırmacı nicel aşamadan önce, konuyu nitel olarak keşfetmeye başlar. Keşfetme üzerindeki vurgu desenin adında da yansıtılır. Bu zincirleme desenin birçok uygulamasında, araştırmacı nitel sonuçlara dayalı olarak oluşturulan aşamalar arasında orta adım olarak bir araç geliştirir ve bu aracı, nicel verileri toplarken kullanır. Bu yüzden bu desene araç geliştirme deseni de denir (Creswell ve ark. 2004’ den akt: Creswell ve Plano Clark 2014, s.94). Bu stratejinin amacı, özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmek ve birkaç bireyden toplanan verilerin evrene genellenip genellemeyeceğini görmektir. Bu amaçla araştırmacı üç aşama uygular. İlk aşamada, keşfedici, ikinci aşamada ölçme aracı geliştirme ve üçüncü aşamada ise evrenden alınan örnekleme ölçme aracını uygulama işlemine takip eder (Creswell 2013, s.226).

Creswell ve Plano Clark (2014, s.94)’ın aktardığı gibi; bu desen özellikle araçların elverişli olmadığı durumlarda, bir araç geliştirmek veya sınamak veya biçimlerin bilinmediği durumlarda çalışmanın önemli biçimlerini nitel olarak tanımlamak amacıyla kullanılır. Bu görüşe dayanarak bu çalışmada; beden eğitimi ve sporun öğretim süreçlerinde karşılaşılan pedagojik problemleri öncelikle nitel yolla keşfetmek amaçlanmıştır. Daha sonra bu keşiflere dayanarak bir nicel ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile evrenden seçilen örnekleme uygulanarak

çalışmanın sonuçları genelleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın yol haritası, izlenen basamaklar şekil 1 ve prosedürler şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. 1. Keşfedici Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark 2014, s.77).

2. 1. 1. Nitel ve Nicel Aşamalar Arasındaki Etkileşim Seviyesi, Önceliği, Zamanlaması ve Nerede Birleşeceğini Belirleme

Karma yöntem araştırmalarında nitel veya nicel yöntemin zamanlaması, etkileşim seviyesi, önceliği ve nerede birleşeceği (Creswell ve Plano Clark 2014, s.72-75) önem arz etmektedir. Bu faktörlerin belirlenip saptanması araştırmanın ulaşmak istediği sonuçlar için hayati anlam ifade eder.

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntem arasında *etkileşimli bir seviye* bulunmaktadır. Bunun sebebi ise nitel veriler ışında nicel ölçme aracının geliştirilmesidir. Öncelik konusunda ise bu araştırmada *nitel yöntem önceliklidir*. Nitel yolla öncelikle konu hakkında tanımlamalar ve keşifler yapılmıştır. Bunun sonuçlarında nicel aşama yapılandırılmıştır. Zamanlamada ise *sıralı zamanlama* kullanılmıştır. Bu tür verilerin toplanması ve çözümlenmesi diğer tür verinin toplanması ve çözümlenmesinden sonra olacak şekilde araştırmacının aşamaları iki farklı aşamada uygulamasıyla gerçekleşir (Creswell ve Plano Clark 2014, s.73). Çalışmada önce nitel veriler toplanarak çözümlenmiş ve daha sonra bu verilerden yararlanılarak geliştirilen nicel ölçme aracıyla nicel aşamaya geçilmiştir. Nitel ve nicel yöntemin birleştirilme aşamasında ise bu çalışmada *birleştirme ölçek geliştirme, tartışma ve sonuç kısmında gerçekleşmiştir*.



Şekil 2. 2. Keşfedici Desen Uygulamasında Temel Prosedür Akış Şeması
(Creswell ve Plano Clark 2014, s.96).

2. 2. Aşama I: Nitel Yöntem

Bu çalışmanın nitel yöntem kısmında desen olarak durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Merriam (2013, s.13) nitel araştırmayı şöyle tanımlamaktadır; yapılandırmacılık, fenomenoloji ve sembolik etkileşimciliğin felsefesinden yola çıkarak nitel araştırmacılar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler. Bu araştırma türünün hedefi buluş ya da keşiftir (Johnson ve Christensen 2014, s.376). Durum araştırması ise betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan ve özellikle eğitim bilimleri alanında sık kullanılan (Seggie ve Bayyurt 2015, s. 119) bir yaklaşımdır.

Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin; gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell 2015, s.97). Bir başka tanımda ise durum çalışmasını Christensen ve ark. (2015) şöyle tanımlamıştır;

Durum (vaka) çalışması bir veya daha fazla durumun yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizi olarak tanımlanır. Vaka: kişi, grup, organizasyon, aktivite, süreç veya olaydan oluşan sınırları tanımlanabilen bir sistemdir. Buradaki sistem kelimesi vakanın elementleri arasındaki ilişkileri içeren bütüncül (holistik) bir kavramdır. Buradaki sınırları tanımlanabilen ifadesinden kasıt ise çoğu vakada, vakanın ne olup olmadığına karar veren sınırlardır (s.416).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları birçok sorun mevcuttur. Bunlar öğretmenden, öğrenciden, idari yönetimden veya fiziki şartlar, sosyal çevre gibi vb. birçok etmenden kaynaklanabilmektedir. Yukarıdaki tanımlar ve bilgiler ışığında, çalışmanın amacı bu sorunları sadece beden eğitimi dersi öğretim sürecinde karşılaşılan ve

öğrencilerden kaynaklanan pedagojik problemlerle sınırlandırmaktır. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler yoluyla elde edilen verileri detaylı bir şekilde betimleyip, derinlemesine analiz ederek, bu durumun altında yatan faktörler sunulmaya çalışılmıştır. Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine (ayrıntılı) ve boylamsal (bütünsel) olarak incelenmesi ve analizini içerdiği için (Glesne 2013, s.30; Merriam 2013, s.46) bu yaklaşımın tercih edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

2. 2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında, Burdur, Isparta ve Kırıkkale illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda örneklem belirleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu amaçla katılımcılar belirlenirken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur;

- ✓ Katılımcıların gönüllü olması,
- ✓ Katılımcı beden eğitimi öğretmenlerinin en az 2 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaları,
- ✓ Katılımcı öğretmenlerin lisan mezuniyet alanı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü olması, (*Not: Türkiye’de sınıf öğretmenleri norm fazlasından beden eğitimi öğretmenliği branşına geçip bu alanda öğretmenlik yapmaktadır. Bu sebeple katılımcı öğretmenlerin alan mezunu olmasına dikkat edilmiştir.*)
- ✓ İl merkezinde, ilçede ve köylerde görev yapan öğretmenlerin katılımının sağlanması,

- ✓ Katılımcı öğretmenlerin ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlik yapmaları,

Yukarıdaki ölçütleri sağlayan toplam 76 beden eğitimi öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün seçiminde ise, nitel araştırmadaki geçerliğin ve anlamlılığın önemi örneklem büyüklüğünden ziyade seçilen durumların bilgi yüklü olması ve araştırmacının gözlemsel ve analitik becerilerinin olmasına bağlıdır (Patton 2014, s.245). Bu bilgiye dayanarak araştırmada görüşme (ses kaydı) ve kompozisyon aracılığıyla elde edilen verilerin tekrarlamaya başladığı ve artık benzer verilerin toplanacağına kanaat getirildiğinde (76. görüşmecide/katılımcıda) veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri çizelge 2.2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. 2. Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

	Düzye	F	%
Cinsiyet	Kadın	31	% 40,8
	Erkek	45	% 59,2
	Toplam	76	% 100
Yaş	22-26 yaş	10	% 13,2
	27-31 yaş	18	% 23,7
	32-36 yaş	16	% 21,1
	37-41 yaş	16	% 21,1
	42-46 yaş	8	% 10,5
	47-51 yaş	4	% 5,3
	52-55 yaş	3	% 3,9
	56 yaş ve üstü	1	% 1,3
	Toplam	76	% 100
Mesleki Tecrübe Yılı	2-5 yıl	28	% 36,8
	6-9 yıl	9	% 11,8
	10-15 yıl	17	% 22,4
	16-20 yıl	14	% 18,4
	21-25 yıl	4	% 5,3
	26 ve üstü yıl	4	% 5,3
Toplam	76	% 100	
Görev Yeri	İl	43	% 56,6
	İlçe	21	% 27,6
	Köy	12	% 15,8
	Toplam	76	% 100
Görev Yaptığı Okul Türü	Devlet Okulu	73	% 96,1
	Özel Okul	3	% 3,9
	Toplam		% 100
Görev Yaptığı Öğretim Seviyesi	Ortaokul	50	% 65,8
	Lise	26	% 34,2
	Toplam	76	% 100

Çizelge 2.2 incelendiğinde çalışmaya 31'i (%40,8) kadın, 45'i (%59,2) erkek olmak üzere toplamda 76 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 10'u (%13,2) 22-26 yaş, 18'i (%23,7) 27-31 yaş, 16'sı (%21,1) 32-36 yaş, 16'sı (%21,1) 37-41 yaş, 8'i (%10,5) 42-46 yaş, 4'ü (%5,3) 47-51 yaş, 3'ü (%3,9) 52-55 yaş arası ve 1'i (%1,3) 56 yaş ve üzerindedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tecrübe yıllarına bakıldığında ise; 28'i (36,8) 2-5 yıl, 9'u (%11,8) 6-9 yıl, 17'si (%22,4) 10-15 yıl, 14'ü (%18,4) 16-20 yıl, 4'ü (%5,3) 21-25 yıl ve 4'ü (%5,3) ise 26 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 43'ü (%56,6) il merkezinde, 21'i (%27,6) ilçelerde ve 12'si (%15,8) köylerde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 73'ü (%96,1) devlet okullarında, 3'ü (%3,9) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Son olarak ise katılımcı öğretmenlerin 50'si (%65,8) ortaokul ve 26'sı (%34,2) ise lise seviyesinde görev yapmaktadır.

2. 2. 2. Veri Toplama Ortamları ve Şekilleri

Nitel veriler toplanırken, beden eğitimi öğretmenleriyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışma hakkında kısa bilgi verilmiş, sonrasında katılımcı olarak görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak isteyenlerle görüşme ses kayıt cihazı aracılığıyla yapılırken, ses kayıt cihazı ile kaydı kabul etmeyen katılımcılara sorular yazılı olarak verilerek, soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Verilerin toplanması aşamasında beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara gidilerek, onların gönüllü katılımları sağlanmıştır. Onların uygun buldukları zaman ve mekânda görüşmeler yapılmıştır.

Nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme öncesi oluşturulan görüşme formu katılımcıya okutulmuş, form üzerinde kişisel bilgileri içeren yerleri doldurmaları istenmiştir. Bu formda, çalışma konusu olan pedagojik problemler hakkında kısa bilgilerin yanı sıra, yarı yapılandırılmış iki soru yer almaktadır. Görüşme sırasında eğer katılımcı ses kaydı yapılmasını kabul ettiyse görüşme ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı için isteksiz olan ve ses kaydını kabul etmeyen katılımcılardan ise veriler görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak

cevaplamaları istenerek elde edilmiştir. Görüşmeler genellikle okulların spor odalarında, okul bahçelerinde veya öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

2. 2. 3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. DeMarrais (2004) görüşmeyi, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlamaktadır (Akt: Merriam 2013, s.85). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkartmaktır. Bu nedenle görüşülenlerin, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş 2012, s.87)

Görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üçe ayrılır (Robson 2015, s.345). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede; yarı yapılandırılmış soru veya sorular yer alır, bu sorular esnekler, genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır. Sorular çoğunlukla açık uçlu olmalıdır (Merriam 2013, s.87-88). Bu özelliklere uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce beden eğitimi ve sporda, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ele alan (Piotrowski ve Capel 2013; Hakyemez 2010; Korkmaz ve ark. 2007; Özşaker 2001; Demirhan ve ark. 2014; Kul 2008; Uğur 2006; Çelik 2008; Çınar 2011; Mohr ve Townsend 2001; Armour2014) çalışmalar incelenmiş ve çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde sorular hazırlanmıştır. Bu soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubu; beden eğitimi alanından 3 (üç), açıklık ve anlaşılabilirlik açısından Türkçe eğitimi alanından 1 (bir) ve ölçme değerlendirme alanından 1 (bir) olmak üzere toplam 5 (beş) uzmandan oluşturulmuştur. Uzmanların önerileri ve eleştirileri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu ile uygulama öncesinde çalışmanın katılımcıları ile benzer özelliğe sahip iki beden eğitimi öğretmeni ile görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği test

edilmiştir. Bu pilot uygulama sonucunda katılımcıların sorulara verdiği tepkiler değerlendirilerek, onlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Hazırlanan sorular beden eğitimi öğretmenlerinin sadece öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri keşfetmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu sebeple soruların üstünde kısaca pedagojik problemler hakkında bilgi verici kısa bir not yer almıştır. Bu formda, araştırmanın ulaşmak istediği iki ana soru ve görüşmecinin; yaşı, cinsiyeti, mesleki tecrübe yılı, görev yaptığı okul türü, görev yaptığı yer ve görev yaptığı öğretim seviyesi gibi kişisel bilgilerin yer aldığı bir bölümde bulunmaktadır. (Ek-2) Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir. Bu sorular araştırmanın ulaşmak istediği ana problemi içermektedir.

- ✓ 1. Beden eğitimi öğretmenliği mesleki hayatınız boyunca beden eğitimi ve spor öğretim sürecinde ne tür pedagojik problemlerle karşılaştınız?
- ✓ 2. Karşılaştığınız bu pedagojik problemleri çözerken nasıl bir yol izlediniz?

Bu iki soruya verilen cevaplar görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanımının birçok avantajı vardır. Bunlar; söylenen şeyi dinlemeye yoğunlaşmış olma, göz teması kurabilme, görüşmenin tamamı, görüşmeci ve görüşülenin söyledikleri eksiksiz bir şekilde analiz için kayıt edebilmedir (Dawson 2015, s.58). Görüşme öncesi hazırlanan görüşme formu katılımcıya okutulup araştırma hakkında tarafımdan çalışma ile ilgili kısa bilgi verilmiş, katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını kabul edip etmediği sorulmuştur. Kabul eden katılımcıların görüşmeleri ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerinin kayıt edilmesini kabul etmeyen katılımcılardan ise sorulan sorular hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Görüşme süreleri 3 ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiş olup, ses kayıtlarının transkript edilmesi sonucunda toplamda 90 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

2. 2. 4. Veri Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240). Bu teknikte temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek 2013, s.259). İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240).

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmanın nitel verileri analiz edilirken şu aşamalar takip edilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu aşamalar şu Şekilde detaylandırılmıştır;

Analiz işlemine geçilmeden önce yazıya aktarılan veri seti satır satır baştan sona okunarak kontrol edilmiş ve düzenlemeler yapılmış analiz için uygun hale getirilmiştir.

Düzenlenen veriler, analizler sırasında ve sonrasında herhangi bir karışıklığın oluşmaması için katılımcı görüşme formları GN1 (Görüşmeci No)/ GN76 olarak numaralandırılmıştır. Ayrıca her görüşmeciye bir takma isim rumuz verilmiştir. Bu takma isimler verilirken alfabetik sıra ile cinsiyete göre isimlendirilmiştir (Ali ğretmen, Bekir ğretmen; Ayşe ğretmen, Beyza ğretmen vb.). Takma isim/rumuz verme amacı; bulgular kısmında analizler sonucu oluşan temalar yorumlanırken katılımcı görüşlerinden alıntı yaparken geçerliliği artırmak hem de hata veya karışıklık olduğunda sorunun çözümünü kolaylaştırmaktır.

Düzenlenen veriler kodlama için okunmaya başlanmıştır. Kodlama, verilerin aynı kategori içinde (veya metin veya imgesel parçalar) alınarak düzenlenmesi ve kenar boşluğundaki bir kategoriyi temsil eden bir kelimeyi yazma işlemidir (Rossman ve Rallis 2012'den akt: Creswell 2013, s. 197-198). Bu kodlamalar

yapılırken araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak yapılmıştır. Kodlama işlemi elle yapılmış, açık ve genel bir kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. Okunan alan yazın ve verilerin içinden gelen/oluşan kavramlar ile o bölümdeki anlam en iyi şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde kod listesi oluşturularak veri seti baştan sona kodlanmıştır.

Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra içerik analizi ile temaların (kategorilerin) belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. İçerik analizi elde edilen kavramların/kodların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.206). Burada ilişkili kodlar bir araya getirilerek bir çatı altında toplanması amaçlanmaktadır. Bu yolla verilerin yorumlanması kolaylaşacaktır. Bu amaçla kodlar temalar altında toplanmış ve daha sonra alt temalar oluşturularak verilerin anlamlılığını genişleterek yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma süresince, veri toplama, veri analizi, verilerin raporlaştırılması, bulguların yazılması ve yorumlanması aşamalarında alanla ilgili akranlarla/araştırmacılarla sürekli iletişim içinde olunmuştur. Bu araştırmacılar beden eğitimi ve spor alanında nitel yöntem ile yapılmış çalışmaları olan 3 akademisyenden oluşmaktadır.

Son olarak oluşan temalar ve alt temalar katılımcı görüşlerinden alıntı yapılarak betimlenip yorumlanmıştır. Yorumlama ve verilerin analiz sunumu yapılırken araştırma sorularının ulaşmak istediği amaçlara bağlı kalınmış ve bu doğrultuda bulgular kısmı en iyi şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Sık sık yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak sonuçlar desteklenmiştir.

2. 2. 5. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmaların en belirgin özelliği, araştırmacının veri toplama ve analizinde başlıca bir araç olmasıdır. Bu araştırmanın amacı, anlamak olduğundan anında tepki verebilen ve uyum sağlayan bir insan, veri toplama ve analizinde en ideal araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam 2013, s.15). Nitel araştırmalarda araştırmacının yerinin ne kadar önemli ve hassas olduğunu Seggie ve Bayyurt,

(2015) şöyle ifade etmektedir; nitel araştırma yöntemleri nicel araştırmadan farklı olarak araştırmacının, alanla olan ilişkisini ve ilgili alanda çalışanları, müdahil bir değişken olarak görmektense, bilginin açık bir parçası olarak kabul eder (s.17). Araştırmacı nitel araştırmanın her aşamasının bir parçasıdır. Bu sebeple araştırmacının dikkat etmesi gereken bazı rol ve sorumlulukları vardır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bu hususları şöyle özetlemektedir;

- Nitel araştırmacı çeşitli olay ve olguları kendi doğal ortamları içinde gözler. Araştırmacı olarak ortamda bulunan bireylerin algılarını ortaya çıkarmaya çalışır. Bunu yaparken de bireysel yönelim ve ön yargılardan kaçınmalıdır.
- Araştırmacı olay ve olguları bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla görür ve yansıtmaya çalışır. Alanda veri toplamak için çeşitli sosyal becerilerini (bireylerle iletişim kurar) ve çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanır.
- Araştırma sürecinde etik bir yaklaşım benimser (örnekleme zarar vermez, katılımcılara araştırmanın amaçları ve süreci ile ilgili yeterli açıklamayı yapar, toplanan verileri abartmadan ve ön yargılarına göre seçmeden ve yorumlamadan olduğu gibi yansıtmalıdır. Veriler sunulurken sık sık yapılan görüşmelerden doğrudan alıntı yapılmalıdır (s.103-105).

Çalışmada araştırmacı; araştırmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin toplanması ve analizinde son olarak da yazılmasında aktif rol oynamıştır. Veriler birebir çalışma ortamında araştırmacı tarafından ses kaydı veya yazılı olarak toplanmış, toplanan bu veriler tarafsız ve yalın olarak araştırma amacına ve ulaşmak istediği sonuçlara sadık kalınarak doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

2. 2. 6. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik hakkında literatürde birden fazla yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarda geçerlik ve güvenirlik için farklı stratejiler önerilmektedir. Bu yüzden çalışmanın bu bölümünde literatürde önerilen çeşitli stratejilerden yararlanılarak verilerin geçerlik ve güvenirliğinin nasıl

sağlandığı açıklanmıştır. Creswell (2015, s.250)'de nitel yaklaşımın türünü gözetmeksizin çoklu geçerlik stratejilerinin kullanılmasının tavsiye edildiğini belirtmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986'den akt: Yıldırım ve Şimşek 2013, s.289). Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmacıların sık kullandığı sekiz geçerlik stratejisi üzerine odaklanmışlardır. Bunlar; *uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargılarının açıklanması, üye kontrolü, zengin ve yoğun betimleme, dış denetimdir* (Akt: Creswell, 2015, s.250-251-252).

Yıldırım ve Şimşek (2013, s.291-292)'e göre araştırma örnekleminin, ortamının ve süreçlerinin özelliklerini tanımlanması, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması ve bulgularda görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vererek, bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerindedir. Christensen ve ark. (2015, s.405) ise geçerlik ölçütleri için şu kavramları dikkate almışlardır; kapsamlı alan çalışması, dış denetim, araştırmacı çeşitlemesi, doğrudan alıntı, yöntem çeşitlemesi, hakem değerlendirmesi. Son olarak Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda; nicel araştırmalardaki güvenilirlik ve geçerlik kavramlarına karşılık gelen, araştırmanın kalitesini artıran dört kavram önermektedir. Bunlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyid edilebilirlik. Bütün bu bilgiler dikkate alınarak bu çalışmanın geçerliliğinin sağlanması için şu işlemler yapılmıştır.

1. Araştırma örnekleme, araştırma ortamı ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma örnekleminin neye göre seçildiği, görüşmelerin nerede ve nasıl yapıldığı hakkında tanımlamalar yapılmıştır. Veriler ayrıntılı şekilde raporlanmış, bulgularda katılımcı görüşlerinden sık sık alıntı yapılmış ve sonuca nasıl ulaşıldığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğini göstermek için alıntılar, hikayeler oldukça önemlidir. Bunun için bulgular araştırmacının önyargıları ya da görüşleri yerine katılımcıların kendi ifadelerini içermelidir (Lincoln ve Guba, 1985).

2. Araştırmada nitel ve nicel yöntemleri içeren karma araştırma yöntemi kullanılarak yöntem çeşitilmesi yöntemi kullanılmıştır.

3. Araştırma verileri öğretmenlerin çalışma ortamı olan okullarda toplanmıştır. Böylelikle geçerlik stratejilerinden biri olan uzun süreli katılım ve gözlem kriteri sağlanmıştır.

4. Çalışma sürecinde, veri toplama, veri analizi, verilerin raporlaştırılması, bulguların yazılması ve yorumlanması aşamalarında alanla ilgili akranlarla/araştırmacılarla sürekli iletişim içinde olunmuştur. Bu araştırmacılar beden eğitimi ve spor alanında nitel yöntem ile yapılmış çalışmaları olan 3 akademisyenden oluşmaktadır.

5. Geçerlik stratejilerinden olan “dış denetim” öğesi tez danışmanın hem süreci hem de sonuçları denetleme yoluyla sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. Eğer araştırmacı detaylı alan notlarını yüksek kalitede bir ses kaydı cihazıyla kaydetmiş ve bunları yazıya aktarmışsa, bunun yanında kodlama işlemi birden fazla araştırmacı tarafından yapılıp kodlama işleminin araştırma amacı doğrultusunda yapılıp yapılmadığının kontrolü de güvenilirliği artırabilir (Creswell 2015, s.253). Araştırmada veriler toplanırken katılımcı iznine bağlı olarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin kodlanması ve ulaşılan sonuçların teyidi için 3 araştırmacı kullanılmıştır. Böylelikle iç güvenilirlikte sağlanmaya çalışılmıştır. Yine Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik için; araştırma sorularının açık bir şeklide ifade edilmesi, araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık bir biçimde tanımlaması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Yıldırım ve şimşek 2013, s.297-298). Araştırma soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca ön uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bunun yanında araştırmacı rolü başlığı altında (Bknz: s.66) araştırmacının araştırma sürecindeki faaliyetleri ve konumu tanımlanmıştır.

2. 3. Geçiş Aşaması: Ölçek Geliştirme

Bu bölümde nitel veriler ışığında geliştirilen nicel ölçme aracı hakkında bilgi verilmektedir. Ölçek geliştirilirken hangi yollara başvurulduğu hangi işlemlerin yapıldığı detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Bahsedilecek ana başlıklar şunlardır; ölçek geliştirmede izlenen yollar ve çalışma grubları.

2. 3. 1. Ölçek Geliştirmede İzlenen Yollar

Ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken belli başlı basamaklar vardır. Bunlar literatürde şu şeklide yer almaktadır; *Birinci basamakta* öncelikle ölçülmek istenilen özellik açıkça belirlenir. Bu özellik hakkında kapsamlı literatür taraması ve okuması yapıldıktan sonra, özellik hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturulur. Özellik belirlenip kuramsal yapı oluşturulduktan sonra *ikinci basamak* olan madde yazımı aşamasına geçilir. Bu aşamada ölçülmek istenilen özellik ile ilgili madde havuzu oluşturulur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra *üçüncü basamak* olan ölçeğin biçiminin belirlenmesi aşamasına geçilir. Burada ölçeğin sınıflama mı, sıralama mı, eşit aralık mı yoksa oran ölçeği mi olacağı belirlenir. Ölçek tipi belirlendikten sonra da buna uygun cevaplama şekli seçilerek (Thurstone mı, Guttman mı, Osgood mı, Likert tipi mi?) sonra ki basamağa geçilir. Dördüncü basamakta ise oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulur. Bu basamakta uzmanlardan gelen geri dönütler, öneriler ve düzeltmeler ışığında madde çıkarma ve ekleme yapılarak pilot uygulama için hazırlık yapılır. Uzman görüşleri doğrultusunda pilot uygulamaya hazır hale getirilen ölçme aracı beşinci basamakta, benzer özelliklere sahip örneklem grubuna doğrudan uygulanarak, ortalama uygulama süresi, maddelerin tüm grup tarafından aynı anlamı ifade etme düzeyi ve her bir maddenin beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyini ölçmeye ilişkin yeterliliği sınanır. Altıncı basamakta ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak için asıl uygulama yapılır. Yedinci basamakta ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılır. Son basamakta ise geçerlik ve güvenilirlik işlemleri doğrultusunda ölçek düzenlenir, son kontroller

yapılır ve nihai şeklini alır (De Vellis 2014; Karakoç ve Dönmez 2014; Seçer 2015b; Özdamar 2016; Şeker ve Gençdoğan 2006; Erkuş 2014; Tekindal 2015; Büyüköztürk ve ark. 2013; Baykul 2015; Alıcı ve ark. 2014; Kan 2013).

Araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği”, yukarıda bahsedilen ölçek geliştirme basamakları temel alınarak geliştirilmiştir. Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeği geliştirme aşamaları şu şekildedir;

1- De Vellis (2014, s.73) geliştirilecek ölçekteki ölçülmesi amaçlanan özellik veya olguyu, ilişkili olduğu bir kurama dayandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Şeker ve Gençdoğan (2006, s.6)'da ölçek (test) geliştirilmesi düşünülen özelliğin teorik yapısının oluşturulması gerektiğini çünkü tüm ölçekler (testler) belli bir teoriden hareket eden ve bulgular o teoriyi doğrulanmasına yönelik olarak hazırlanmış araçlar olduğunu ifade etmektedir. Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeğinin teorik yapısı nitel yolla elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu verilerin içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar, ölçme aracının teorik alt yapısını oluşturmuştur.

2- Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeği madde havuzu oluşturulurken nitel verilerin içerik analizi sonucu ortaya çıkan 6 tema temel alınarak oluşturulmuştur. Bu temalar öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemleri ifade etmektedir. Temalar şunlardır;

- Beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler,
- Ergenlik döneminden kaynaklanan problemler,
- Öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemler,
- Ailevi sebeplerden kaynaklanan problemler,
- Sosyo- kültürel ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler,

-İlkokullarda beden eğitimi ve spor dersine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemlerdir.

Tekindal (2015, s.37) 'a göre ölçülecek yapının tüm boyutları en az üç madde ile yoklanması gerekmektedir. Bu ifadeye göre ölçeğin 6 alt faktörden oluşacağı varsayılarak ölçek en az 18 maddeden oluşacağı düşünülmüştür. Tezbaşaran (2008, s.14) ve De Vellis (2014, s.80) ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının, olanak varsa üç-dört katının veya daha fazlasının hazırlanmış olmasını önermektedirler. Bu bilgilere dayanarak 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu oluşturulurken nitel verilerden nasıl yararlandığı çizelge 2.3'de örnek olarak sunulmuştur.

Çizelge 2. 3. Madde Yazımında Nitel Temaların Kullanımına Örnek

Temalar/ Faktörler (Ölçekte Yer Alması Düşünülen)	Örnek Madde	Görüşmeci İfadeleri
Beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler	- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur.	<i>“Dersin algısı tamamen yanlış öğrenciler boş ders gibi görüyor...”</i> (Ufuk Öğretmen35/13/İlçe/Lise)
Ergenlik döneminden kaynaklanan problemler	- Beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerini planlarken, ergenlik döneminde ki kız ve erkek öğrencilerin gelişimsel özellikleri farklılıkları dikkate alınmamalıdır	- <i>“(...) Ergenlik dönemini vermiş olduğu bazı belirtiler öğrencilerin derse katılmama isteğine sebep oluyor.</i> (Gaye Öğretmen, 42/16/İl/Lise)
Öğrencilerin durumlarından özel kaynaklanan problemler	- Sportif becerileri sergileme konusunda özgüveni düşük öğrencilere beden eğitimi ve spor dersinde herhangi bir sorumluluk verilmemelidir (ters madde).	<i>“Gözlük kullanan öğrenciler toplu sporlarda derse katılmak istemiyor...”</i> (Nuri Öğretmen 40/18/İl/Ortaokul)
Ailevi sebeplerden kaynaklanan problemler	-Aile içi şiddet gören öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde mücadele, kazanma ve kaybetme gibi duyguları içeren aktivitelerden uzak tutulmalıdır	<i>“En çok karşılaştığım pedagojik problem ailevi sorunları olan çocukların okula ve sınıfa uyum sağlama problemleri oldu...”</i> (Seda Öğretmen 36/12/Köy/Ortaokul)
Sosyo- kültürel ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler	-Ailelerin maddi durumu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine uygunsuz kıyafetlerle gelmelerine sebep olabilir.	<i>Eşofman getirmeyen, ailesi alamayan öğrenciler var..”</i> (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)
İlkokullarda beden eğitimi ve spor dersine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemlerdir	-İlkokuldaki Beden eğitimi ve spor derslerine Sınıf öğretmenlerinin girmesi ilerideki yaşlarda çocuklarda temel motorik özelliklerin gelişimini olumsuz etkiler	<i>“Çocukların ilköğretimden, ortaöğretime geçtiklerinde hareket becerilerinin çok yetersiz olduğunu gözlemliyorum</i> (Kübra Öğretmen29/4/İlçe/Ortaokul)

3- Geliştirilen bu ölçek eşit aralıklı ölçek sınıfına giren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanan bir ölçme aracıdır. Eşit aralıklı ölçekler ile elde edilen ölçümler, obje veya bireylerin arasındaki sıralarının gösterdiği gibi, bu obje veya bireylerin arasındaki farkların miktarını da göstermektedir. Ayrıca ölçek en yaygın madde biçimlerinden (maddelere verecekleri tepkileri değerlendirmek amacı ile) olan (DeVellis 2014, s.93) likert tipi olarak hazırlanmıştır. Likert ölçeği belirli bir fenomene ilişkin bireylerin tutum, davranış, yargı, ya da eğilimlerini sıralı seçeneklere verdikleri cevaplar yardımı ile ortaya koymayı sağlayan ölçektir (Özdamar 2016, s.33). Likert ölçek, düşünceleri, inançları ve tutumları ölçen araçlarda yaygın bir biçimde kullanılır (Devellis 2014, s.93). Dereceleme olarak ise en optimum olan (Tavşancıl 2014, s.145) 5’li dereceleme kullanılmıştır. Katılımcıların maddelere verdikleri cevaplar “5(Tamamen Katılıyorum), 4(Katılıyorum), 3(Fikrim Yok), 2(Katılmıyorum), 1(Kesinlikle Katılmıyorum)” şeklinde sıralanmıştır. Olumsuz maddelerde veri seti oluşturulurken verilen cevaplar bu sıralamanın tam tersi olarak girilmiştir.

4- Oluşturulan madde havuzu uzman görüşü (kapsam geçerliği) için alanında uzman aralarında akademisyen ve öğretmenlerin bulunduğu 9 kişiye gönderilmiştir. Uzman grubu sayısı genellikle 5 ile 40 arasında olması önerilmektedir (Alpar 2010, s.319). Bu uzmanlar arasında 1 ölçme değerlendirme, 2 beden eğitimi alanında öğretmenlik yapmış akademisyen, 1 beden eğitimi öğretmeni, 3 beden eğitimi ve spor alanında akademisyen,1 dil geçerliliği ve kontrolü için Türk dili ve edebiyatı uzmanı ve 1’de PDR alanından akademisyen uzman vardır. Kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile test edilmiştir. Bu kapsamda uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Her maddenin karşısında “Madde hedeflenen yapıyı ölçer”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “madde hedeflenen yapıyı ölçmez (çıkartılmalı)” ifadeleri yer almaktadır. Kapsam geçerlik oranları" (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül 2005). Bu sonuçlara ilişkin ayrıntılı bilgiler kapsam geçerliliği bölümünde verilmiştir.

5- Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler, madde çıkartmalar ve eklemeler ile 39 maddelik bir ölçek formu (denemelik formu) oluşturulmuştur.

6- Oluşturulan denemelik ölçek formu seçilen örneklem grubuna uygulanmıştır.

7- Uygulanan ölçeğin verileri SPSS veri analiz programına girilmiş ve bu program yardımı ile geçerlik ve güvenirlik işlemleri için gerekli olan istatistiksel işlemler yapılmıştır.

8- Yapılan analizler sonucunda ölçek son şeklini almıştır. Ölçek 5 alt faktörlü 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hakkında bilgiler bulgular kısmında detaylı olarak sunulmuştur.

2. 3. 2. Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılacak örneklem büyüklüğü konusunda literatürde değişik görüşler yer almaktadır. Seçer (2015, s.155) 'in aktardığına göre Kass ve Tinsley (1979), Tabachnick ve Fidell (1966) ve Field (2000) toplamda en az 300 kişiye ulaşılmasını veya madde sayısının beş veya on katı olmasını önermektedirler. Ayrıca Comrey örneklem büyüklüğü olarak 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmektedir (Tavşancıl 2014, s.51). Bu görüşlerin yanında kullanılan örneklemin yeterli veya yetersiz olduğunu belirten istatistiksel yöntemlerde mevcuttur. Bunlar arasında en sık başvurulan teknik Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik ölçüm tekniğidir (Seçer 2015, s155a). Bu testin sonuçlarına bakılarak da örneklem sayısı yeterliliği hakkında yorum yapılabilir. Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise, kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl 2014, s.50).

Çalışma Grubu 1: Bu grup açımlayıcı faktör analizi işlemleri için kullanılmıştır. Yukarıdaki bilgilere dayanarak bu grupta Eskişehir, Antalya ve Kırıkkale illerinde görev yapan 323 beden eğitimi öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlerin 105 (%32,6)'i kadın, 227 (%67,4)'si erkektir. Açımlayıcı faktör analizine dâhil edilen madde sayısı 32'dir. Kullanılan örneklem, madde sayısının 10 katına denk gelmektedir ve KMO değeri de 0,854 olduğu görülmektedir. Bu şekliyle

örneklem sayısı hem literatür hem de istatistiksel olarak yeterli olduğu görülmektedir. Bu kısımda veriler, ölçeğin beden eğitimi öğretmenlerine yüz yüze uygulanması ile toplanmıştır

Çalışma Grubu 2: Çalışma grubu 2 ölçeğin yapı geçerliği için yapılan Doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için örneklem sayısının; Çelik ve Yılmaz (2013, s.40-41) değişik durumlara bağlı olarak 150 ile 5000 arasında değişebileceğinden bahsetmiştir. Çalışma grubunda Antalya, Afyon ve Kırıkkale illerinde görev yapan 324 beden eğitimi öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlerin 132 (%41,6)'sı kadın, 192 (%58,4)'si erkektir. Bu kısımda veriler, ölçeğin beden eğitimi öğretmenlerine yüz yüze uygulanması ile toplanmıştır.

2. 4. Aşama II: Nicel Yöntem

Bu araştırmanın nicel kısmında tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.177). Ayrıca tarama araştırmaları, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilecek bir yöntemdir (Christensen ve ark. 2015; Creswell, 2013).

Bu kapsamda bu çalışmada, nitel yolla elde edilen verileri bir evrene genelleme amacıyla bu desen kullanılmıştır. Burada beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik problemler hakkındaki farkındalık düzeylerinin hangi seviyede olduğu geliştirilen ölçme aracıyla incelenmiştir.

2. 4. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015- 2016 öğretim yılında Burdur ve Isparta illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 214 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.141). Çalışma grubuna ait detaylı bilgiler Çizelge 2.4’de sunulmuştur.

Çizelge 2. 4. Nicel Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	74	% 34,6
	Erkek	140	% 65,4
	Toplam	214	% 100
Yaş	22-25 yaş	10	% 4,7
	26-30 yaş	20	% 9,3
	31-35 yaş	22	% 10,3
	36-40 yaş	47	% 22,0
	41-45 yaş	57	% 26,6
	46-50 yaş	27	% 12,6
	51-55 yaş	24	% 11,2
	56 ve üstü	7	% 3,3
	Toplam	214	% 100
Mesleki Tecrübe Yılı	1-3 yıl	30	% 14,0
	4-7 yıl	21	% 9,8
	8-11 yıl	22	% 10,3
	12-15 yıl	20	% 9,3
	16-19 yıl	47	% 22,0
	20-23 yıl	31	% 14,5
	24-27 yıl	17	% 7,9
	28 yıl ve üstü	26	% 12,1
Toplam	214	% 100	
Görev Yaptığı Yer	İl	175	% 81,8
	İlçe	28	% 13,1
	Köy/Kasaba	11	% 5,1
	Toplam	214	% 100
Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	Evet	25	% 11,7
	Hayır	189	% 88,3
	Toplam	214	% 100
Görev Yaptığı Öğretim Kademesi	Ortaokul	111	% 51,9
	Lise	103	% 48,1
	Toplam	214	% 100

Mezun Olunan Lisans Programı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	189	% 88,3
	Antrenörlük	4	% 1,9
	Spor Yöneticiliği	3	% 1,4
	Rekreasyon/Spor Bilimleri	4	% 1,9
	Sınıf Öğretmenliği	14	% 6,5
	Toplam		% 100

Çizelge 2.4 incelendiğinde çalışmaya 74'ü' (%34,6) kadın, 140'ü (%65,4) erkek olmak üzere toplamda 214 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 10'u (%4,7) 22-25 yaş, 20'si (%9,3) 26-30 yaş, 22'si (%10,3) 31-35 yaş, 47'si (%22,0) 36-40 yaş, 57'si' (%26,6) 41-45 yaş, 27'si (%12,6) 46-50 yaş, 24'ü (%11,2) 51-55 yaş arası ve 7'si (%3,3) 56 yaş ve üzerindedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tecrübe yıllarına bakıldığında ise; 30'u (%14,0) 1-3 yıl, 21'i (%9,8) 4-7 yıl, 22'si (%10,3) 8-11 yıl, 20'si (%9,3) 12-15 yıl, 47'si (%22,0) 16-19 yıl, 31'i (%14,5) 20-23 yıl, 17'si (%7,9) 24-27 yıl arasında ve 26'sı (%12,1) ise 28 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 175'i (%81,8) il merkezlerinde, 28'i (%13,1) ilçelerde ve 11'i (%5,1) köylerde görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 25'i (%11,7) lisansüstü eğitim almış veya almakta, 189'u (88,3) ise lisansüstü eğitim almamıştır. Katılımcı öğretmenlerin 111'i (%51,9) ortaokul seviyesinde, 103'ü (%48,1) ise lise seviyesinde görev yapmaktadır. Son olarak ise katılımcı öğretmenlerin 189'u (%88,3) beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı, 4'ü (%1,9) antrenörlük eğitimi bölümü, 3'ü (%1,4) spor yöneticiliği, 4'ü (1,9) rekreasyon/spor bilimleri ve 14'ü (%6,5) sınıf öğretmenliği programından mezundur.

2. 4. 2. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın nicel verilerinin nasıl toplandığı hakkında bilgi verilmiştir. Ölçek doldurma işlemi genelde ciddiye alınmadığı ve ön deneme sonucunda gönderilen ölçeklerin özensiz ve okunmadan doldurulduğu gözlenmiştir. Bu sebeple ölçek uygulamalarının yüz yüze yapılmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara gidilerek, onların gönüllü katılımları sağlanmıştır. Onların uygun buldukları zaman ve mekânda ölçek uygulanmıştır. Okulda uygulanan ölçekler; spor

odalarında, öğretmenler odasında ya da kantinlerde; ders araları, öğle aralarında veya ders çıkışlarında yapılmıştır. Uygun olmayan öğretmenlerden daha sonrası için randevu alınarak başka bir yerde ve zamanda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir ya da ölçekler öğretmene bırakılarak ileriki bir tarihte geri toplanmıştır.

2. 4. 3. Veri Toplama Aracı

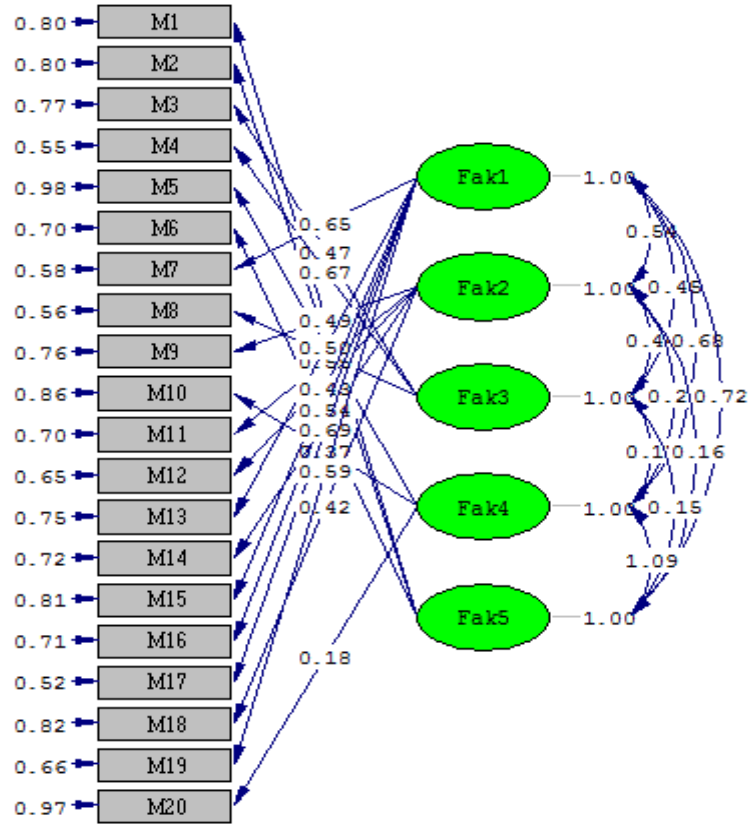
Nicel veriler; nitel bulgular ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği (BESPPFÖ)” ile toplanmıştır. BESPPF ölçeği 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Bu derecelendirmeler şu şekildedir; 5 (tamamen katılıyorum), 4 (katılıyorum), 3 (fikrim yok), 2 (katılmıyorum), 1 (kesinlikle katılmıyorum). Ölçek 9 olumsuz (2, 4, 8, 9, 10, 14, 19, 23, 35) 11 olumlu olmak üzere toplamda 20 madde, 5 alt boyuttan ve 2 bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şunlardır; “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler”, “psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler”, “ders algısından kaynaklanan problemler”, “ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” ve “öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” boyutu. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren; yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe yılı, çalışılan yer, çalışılan öğretim kademesi, lisansüstü eğitim alıp almadığı ve mezun olduğu lisans programı gibi değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde ise beden eğitimi ve sporda pedagojik problemlerle ilgili yargılardan oluşan maddeler yer almaktadır. Katılımcıların yargılara vermiş oldukları cevaplar ile katılımcıların beden eğitimi ve sporda pedagojik problemlerin hangi düzeyde farkında olup olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar toplanmış ve farkındalık puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre 20-35 puan arası çok düşük farkındalık, 36-50 arası düşük farkındalık, 51-70 arası orta farkındalık, 71-85 arası yüksek farkındalık ve 86-100 arası da çok yüksek farkındalık olarak belirlenmiştir. Ölçekten alına bilinecek en düşük puan 20 en yüksek puan 100’dür. Ölçek hakkında detaylı bilgi ölçek geliştirme aşamasında detaylı olarak verilmiştir.

2. 4. 4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından bu çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları içinde yer alan geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılırken kullanılan veriler (örneklem) ile çalışmanın nicel bölümünü içeren uygulama verileri birbirinden farklıdır. Bu sebeple nicel bölümde ki uygulama verileri için geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Bunun için geçerlik analizinde doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik analizinde ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı analizi tekrarlanmıştır.

2. 4. 4. 1. Geçerlik

“Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği” geliştirme aşamasında, ölçeğin geçerliğini sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indeksleri değerleri şu şekildedir; χ^2/df 'nin 2,27, RMSEA 0,049, GFI 0,94, AGFI 0,92, CFI 0,94, RMR 0,028, IFI 0,96, NNFI 0,93. Bu değerler literatürde önerilen değerler arasında olduğu için ölçek yapısının doğrulandığı söylenebilir. Uygulama verileri ile yinelenen doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri değerleri ise; χ^2/df 'nin 1,62, RMSEA 0,054, GFI 0,89, AGFI 0,86, CFI 0,91, RMR 0,073, IFI 0,91, NNFI 0,89 olarak bulunmuş ve madde faktör yükleri şekil 2.3'de verilmiştir. Tüm uyum indeksleri değerleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmekte ve ölçeğin beş faktörlü yapısının bu çalışma grubu için doğrulandığı görülmektedir.



Şekil 2. 3. Faktör Madde İlişkisi

2. 4. 4. 2. Güvenirlik

2. 4. 4. 2. 1. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Analizi

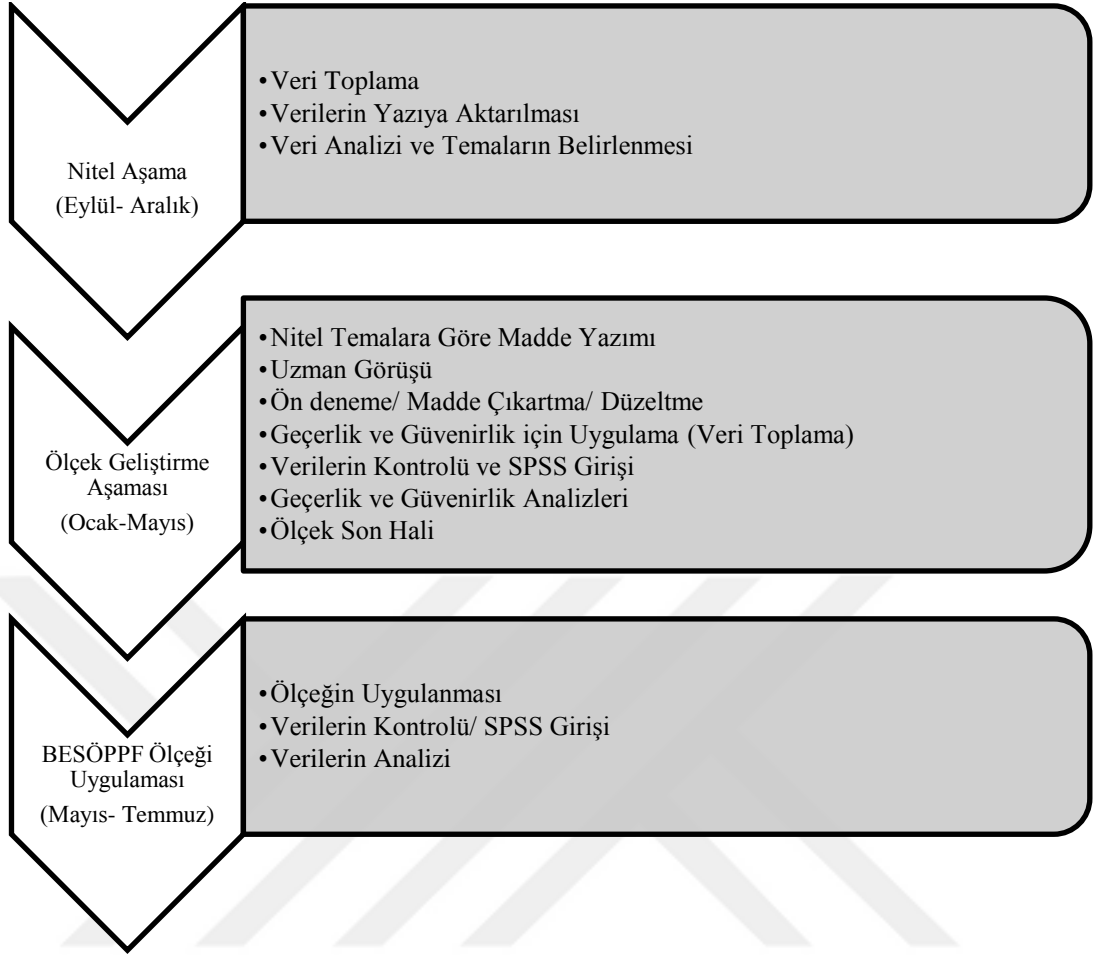
“Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği” geliştirme aşamasında, ölçeğin güvenilirliğini sınamak için yapılan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı analizi sonucu 0.79 olarak bulunmuştur. Bu değerin literatüre göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli bir değer (Alpar 2010; Büyüköztürk 2014) olduğu görülmektedir. Uygulama verileri için yapılan Cronbach Alfa güvenirligi analizi sonucu ise 0.71 olarak bulunmuştur. Yine bu değerin güvenirlilik için yeterli bir değer olduğu söylenebilir.

2. 4. 5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen beden eğitimi öğretmenlerinin Kişisel Bilgi formu ve Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık ölçeği verilerinin istatistiksel analizleri SPSS 20 istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, merkezi eğilim ölçüleri değerleri sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Can 2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin genel farkındalık puanlarını ölçmek için betimsel analiz (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), farkındalık puanlarının cinsiyete ve görev yaptığı öğretim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için t- testi, farkındalık puanlarının yaşa, mesleki tecrübeye, lisansüstü eğitim alma durumuna ve son olarak mezun oldukları lisans programına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

2. 5. Çalışma Takvimi

Bu araştırmanın veri toplama süreci Eylül 2015’de başlayıp Temmuz 2016’da sonlanmıştır. Veri toplama işlemi yaklaşık 10 ay sürmüştür. Veri toplama işlemi 3 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Önce nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Daha sonra nicel ölçme aracı deneme hali hazırlanıp ölçek geliştirme için veri toplanmıştır. Son olarak geçerlik ve güvenirlik işlemleri tamamlandıktan sonra geliştirilen ölçekle uygulama verileri toplanmıştır. Araştırma süreci şekli 2.4’de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 2. 4. Çalışma Takvimi

3. BULGULAR

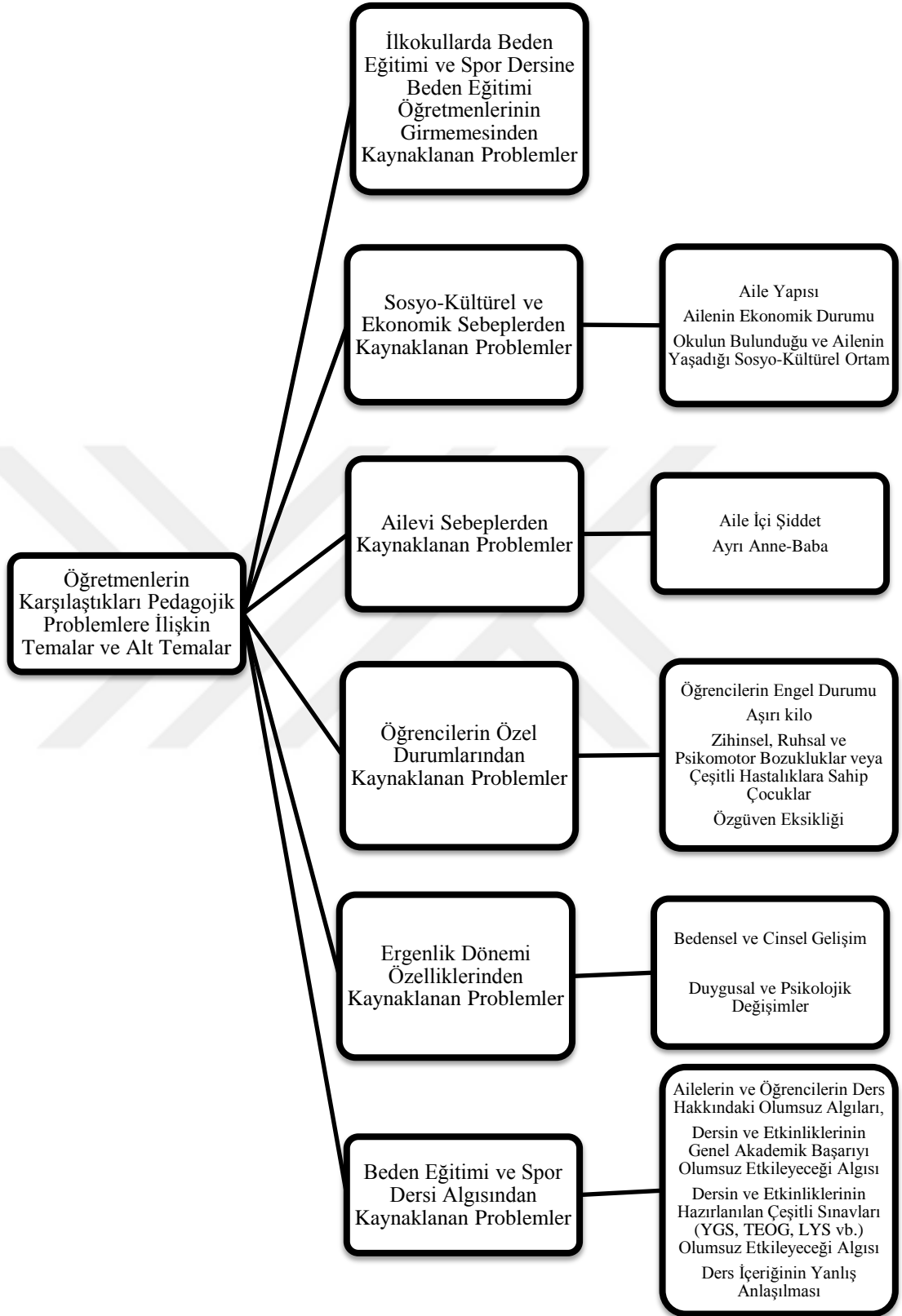
Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulacaktır. Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından keşfedici sıralı desen kullanıldığı için, bulgular sıralı bir şekilde önce nitel bulgular, bu bulgulardan elde edilerek geliştirilen ölçek geliştirme bulguları, son olarak da geliştirilen bu ölçek ile elde edilen nicel bulguların sunulması sırası izlenmiştir. İlk olarak nitel bulgulara yer verilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular sunulurken, veri analizi sonucu elde edilen altı temel tema ve bu temalarla ilişkili alt temalar sırasıyla sunulmuştur.

Nitel bulguların sunulmasından sonra bu bulgular ışığında geliştirilen “Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği” bulguları sunulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak için yapılan istatistiksel işlemler adım adım anlatılmıştır.

Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri tamamlandıktan sonra bu ölçek ile elde edilen nicel bulgular sunulmuştur. Nicel bulgular sunulurken nicel amaçlar için sorulan sorular (Bknz: s.3) sırası takip edilmiştir.

3. 1. Nitel Bulgular

Bu bölümde beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler ve bu problemler ile başa çıkma yollarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler sunulmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizleri sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları pedagojik problemler altı tema altında ele alınmıştır. Bu temalar ve bunlarla ilişkili alt temalar şekil 3.5’de ayrıntılı olarak verilmiştir.



Şekil 3. 5. Öğretmenlerin Pedagojik Problemlere İlişkin Görüşlerinin Temaları ve Alt Temaları

Beden eğitimi öğretmenlerine sorulan; “Mesleki hayatınız boyunca karşılaştığınız pedagojik problemler ve bu problemlerle nasıl başa çıktınız “sorusuna verilen yanıtlar yaşa, mesleki tecrübe yılına, görev yapılan yere, okulun bulunduğu sosyal çevreye, aile yapıları gibi vb. birçok etmene göre değişmektedir. Dolayısıyla problemlere yaklaşım ve çözüm yolları da bu etkenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Buna örnek olarak Can, Faruk ve Tuğba öğretmenin görüşleri şu şekildedir;

“Ailenin spor yasağı koyması. Öğrencinin eziklik içinde olması, yapamama korkusu. Maddi sıkıntılar. Anne baba ayrılığı veya ölmüş olması. Mahalle baskısı. Sporun derse engel olması korkusu. Alay edilme korkusu. Bir önceki öğretmen bağlılığı. Bu sorunları şöyle çözmeye çalıştık; aileleri ikna etme çabası, malzeme desteği, öğrenciye yapabileceğini anlatmak. Meslek olarak yönlendirmek.” (Can Öğretmen 47/25/Lise)

“Arkadaşlarıyla sürekli kavga eden küfür eden tüküren kişiler, sürekli dersten kaçmak isteme, korku sonucu toplu oyunlara katılmama, aşırı kilo nedeniyle derslerde kenarda oturma ve arkadaş edinememe gibi sorunlarla karşılaştım. Birinci aşama sorunu bulma birebir görüşme, ailesiyle görüşme, çevre arkadaşlarıyla görüşme. Sorunu bu şekilde çözebileceğime inanırsam uğraşırım ama çözemezsem rehberlik servisine yollarım.” (Faruk Öğretmen 37/12/İlçe/Ortaokul)

“Dersin işlenişini bozan ya da derse katılmak istemeyen öğrencilerimle genelde önce konuşup ne için bu davranışları sergileyip dikkat çekmeye çalıştığımı anlamaya çalıştım. Sonra o öğrencilerime görevler vererek ya da okul takımlarına alarak kısaca sorumluluk vererek aştık.” (Tuğba Öğretmen 33/11/İl/Ortaokul)

Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucu karşılaşılan problemler 6 tema ve bunlarla ilişkili 15 alt temadan oluşmuştur (Şekil 3.5). Bu temalar ve alt temalar sunulurken önce ana tema yorumlanmış, daha sonra da tema ile ilişkili alt temalar önce yorumlanmış, ardından görüşmelerden alıntılar verilerek temalar özetlenmiştir.

3. 1 . 1. Tema 1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Algısından Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğrenciler ve velileri birçok sebepten dolayı beden eğitimi ve spor dersi hakkında olumsuz veya yanlış algılara sahip oldukları öğretmen görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre öğrenci ve velilerin olumsuz ve yanlış algıya sahip olmalarının birçok sebebi vardır. Bunun en büyük sebeplerinden biri olarak öğretmenler hem kendilerini hem de meslektaşlarını göstermektedirler. Öğretmenler derslerine sahip çıkamama konusunda kendilerini suçlamakta olup, ders işlemeyen ve beden eğitimi dersinin boş ders olarak algılanmasına neden olan meslektaşlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı velilerin, öğrencilerin hatta okul idaresi ve diğer branş öğretmenlerinin de beden eğitimi dersi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmaları kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

“Dersin algısı tamamen yanlış öğrenciler boş ders gibi görüyor sebebi ise yine biziz yani beden eğitimi öğretmeni dolayısı ile müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler ve veliler de öyle görüyorlar.” (Ufuk Öğretmen 35/13/İlçe/Lise)

“Branşına sevgi ile bağlı olmayan beden eğitimi öğretmenleri sporun eğitim sisteminde yeri olmadığını düşünen ve sürekli olarak öğrencileri olumsuz yönde etkileyen öğretmen ve okul idarecileri.” (Can Öğretmen 47/25/İlçe/Lise)

Görüşler doğrultusunda bu temanın 4 alt tema altında işlenmesinin daha anlaşılır olacağına kanaat getirilmiştir. Bunlar; ailelerin ve öğrencilerin ders hakkında ki olumsuz algıları, dersin ve etkinliklerinin genel akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı, dersin ve etkinliklerinin hazırlanan çeşitli sınavları (YGS, TEOG, LYS vb.) olumsuz etkileyeceği algısı ve son olarak dersin içeriğinin yanlış anlaşılmasıdır.

3. 1. 1. 1. Alt Tema 1: Ailelerin ve Öğrencilerin Ders Hakkındaki Olumsuz Algıları ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Bu alt tema altında elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi hakkında olumsuz veya yanlış algıya sahip olma sebepleri çoğunlukla bir önceki beden eğitimi öğretmenlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin derslerini tam olarak işlememeleri, diğer dersler kadar beden eğitimi ve spor dersinin de önemli olduğunu öğrencilere gösterememe veya hissettirememe gibi sebepler öğrencilerin olumsuz algı edinimlerinin temelini oluşturmaktadır. Özellikle alt sınıflarda edinilen bu olumsuz algı öğrencilerin sonraki sınıflarda veya kademelerde bu derse önem vermemesine neden olmaktadır. Böyle olunca dersini yapan bir öğretmen ders işlemeye kalktığında, beden eğitimi ve spor dersinde işlenen müfredat konuları da öğrenciler için önemsiz ve gereksiz görülerek yapılmak istenmemekte veya derse katılmak istenmemektedirler. Ayrıca öğrenciler derse önem vermeyince derse kılık kıyafet getirme konusunda da özen göstermedikleri öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri ve bu sorunla baş etme yolları şu şekildedir;

“(...) Çocuklar beden eğitimi dersini sadece dışarı çıkıp top oynamak yani futbol oynamak olarak algılıyorlardı. Tabi ben okula gelip müfredata göre ders işlemeye başlayınca örneğin; basketbol ve voleybol gibi branşların hepsini tanıtmaya çalışıp hepsini öğretmeye çalışınca, çocuklar dedi ki “öğretmenim bizi ne zaman serbest bırakacaksınız” serbest bırakma derken çocukların anladıkları şeydi; daha önceki öğretmenler sürekli top verip hani standart beden eğitimcilerin yaptığı şey, top verip oynatmalarıydı. Ben ders işleyince garip geliyordu. Bu konuda biraz sıkıntı yaşadım. Derste “hocam bizi ne zaman serbest bırakacaksınız, öğretmenim konuyu ne zaman bitireceksiniz, biz bunları biliyoruz, öğrenmesek ne olur.” Sürekli bu sıkıntıları yaşadım, ben bu sıkıntıyı dersi sürekli Matematik dersi, Türkçe dersi gibi bazı konuların anlatılmadan geçilemeyeceği nasıl gerekiyorsa bu konularında anlatılmadan öğretilmeden geçilemeyeceğini, her ders başında mutlaka ısınma hareketleri yaptırıyorum. Bu hareketleri yaptırmadan da belli sakatlıkları engelleyebileceğini nasıl alıştırmaya yapmadan konuyu öğrenemiyorsanız bu alıştırmaları yapmadan da derse geçilmeyeceğini anlattım. Böyle yaparak artık öğrendiler. Bunun düzenini oturttuk. Ama ilk başlarda çok sıkıntı yaşadık neden elimi kolumuzu çeviriyoruz hocam, neden bunu çeviriyoruz, ben bunu yapmam, ben bacağımı açmam, bilmem ben kalçamı çevirmem, bunları niye yapıyoruz kız değilim ben erkekler, bu tarz sıkıntıları yaşamıştık. Ama şimdi biliyorlar ki bunun bir

gereklilik olduğunu, özellikle önemli sporcuları, futbolcuları basketbolcuları örnek vererek onlarında bunları yaptıklarını söylediğimiz zaman daha çok ilgilerini çekiyor. Ve böylece biz bunu yapmalıymışız bu şekilde doğru oluyormuş diye düşünmeye başladılar.” (Aysel Öğretmen, 25/2/Köy/ Ortaokul)

“Beden eğitimi dersinde lise öğretmeni olarak en çok karşılaştığımız problemlerden birisi bir önceki öğretim programından gelen çocukların pedagojik temellendirmenin süzgecinden geçmemiş olmaları. Dersin boş ders olduğu algısı yerleşmiş. Bu algı öğrencileri derse kazandırmakta bizleri çok zorluyordu.” (Emel Öğretmen, 28/5/İlçe/Lise)

“Özellikle öğrencilerimizin derse bakış açısından kaynaklanan problemler yaşadım. Dersin önemsiz olduğunu hissetmesi özellikle öğrencilerimizin spora ve beden eğitimi dersine bakış açısını değiştirmesi hayatta yaşamda her başlangıcın sağlık olduğunu anlatmayı ve ders olarak da etkinlik ve oyunlarla kişisel yeteneklerini öne çıkararak sevdirmeye çalıştım. Yaşamda ve hayatta mutlu olmanın sırrının iletişim kurmak olduğunu düşünüyorum. Bunun için sporun bu iletişimin en iyi yapıldığı bir alan olarak kendim ve öğrencilerime yaptırdım ve böyle bir yol izledim.” (Tarık Öğretmen 38/17/İl/Ortaokul)

“Beden eğitimi dersi ile ilgili yaşadığımız bir diğer sorun ise beden eğitimi dersine öğrencinin ilgisiz oluşu. Yani beden eğitimi dersini öğrenci normal Matematik ve Türkçe dersi gibi önemsemediğinden dolayı katılımı düşük oluyordu. Ya da beden eğitimi ile alakalı spor branşlarına özellikle katılım olmuyordu. Biz bu sorunu şöyle aşmaya çalıştık; diğer öğretmenlerin yani Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin hani TEOG sınavında başarısız olacak dediği öğrencilerden öğrenci topladım. Yani spor anlamında o kadar da yetenekli değillerdi bu çocuklarla masa tenisi egzersizi yaptık. Masa tenisi egzersizleri sonucunda il birincisi olduk. Bunun dışında da yani birinci olduğumuzdan dolayı il dışı spor müsabakalarına gittik. Yani çocukların spora olan gözlemleri daha farklı oldu. Bu şekilde olunca şimdi artık diğer öğrencilerde hocam işte bizi de spor takımlarına alır mısınız diye soruyorlar. Bu sorunu da böyle aşmaya çalıştık.” (Ahmet Öğretmen, 27/4/Köy/Ortaokul)

“En önemli karşılaştığımız sorunlardan biri kılık kıyafet uygun olmayışı. (...)Kılık kıyafet sorunlarını öğrencilere kılık kıyafetin önemini anlatarak sonuç alamadık. Kıyafetsiz öğrencilere her derste onları derse almadan spor alanlarının temizliği görevi verildi bu şekilde bu sorun aşılmaya çalışıldı.” (Çağlar Öğretmen 34/11/İlçe/Ortaokul)

“Derse katılmak istemiyorlar. Bu tür öğrencilere daha önceleri daha pasif görevler vererek derse adapta etmeye çalıştım. Onları basit dahi olsa yaptığı çalışmalarda onure ettim.” (Gaye Öğretmen, 42/16/İl/Lise)

Öğrencilerin ders hakkındaki olumsuz görüşleri yanı sıra, ailelerinde ders hakkındaki tutum ve algıları öğrencilerin derse katılımını veya derse hazırlıklı gelmesini olumsuz etkilemektedir. Aileler beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerini ve bu derste yapılan faaliyetleri boşa geçen zaman olarak görmekteler ve bu ders yerine Türkçe ve Matematik gibi derslerin müfredatta yer alması gerektiğini zaman zaman dile getirmektedirler. Aileler derse önem vermeyince beden eğitimi ve spor dersi için gerekli olan spor kıyafeti veya araç-gereçleri çocuklarına temin etmedikleri öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri ve bu soruna ilişkin buldukları çözüm yolları şu şekildedir;

“Beden eğitimi ve spor dersinde yaşadığım sorunlardan biri öğrencilerin derse kıyafetsiz gelmesiydi. Bu sorunun temelinde indiğimiz zamanda velilerin beden eğitimi dersine karşı tutumu ortaya çıktı. Yani beden eğitimi dersini dersten saymadıkları için öğrencinin ders için gerekli malzemelerini almıyorlardı. Biz bu durumu veli toplantılarında gerek kişinin örneğin; kıyafeti olmayan öğrencinin velisinin okula geldiğinde onla görüşmelerimizle beden eğitimi dersinin normal ve önemli bir ders olduğunu, fark ettirerek bütün öğrencilerin hemen hemen hepsinin kıyafetlerinin alınması sağlanmıştır.” (Ahmet Öğretmen, 27/ 4/ Köy/ Ortaokul)

“(…) Veliler beden eğitimi ve sporu gereksiz boşa harcanan zaman olarak görüyorlar. Normal diğer derslere çalışma süresinden kısılan süre olarak görülüyor. Yani çocuklar spor yaptığı veya beden eğitimi dersine katıldığı süreyi ders çalışarak geçirmesi gerektiği düşüncesi var. Velilerde böyle yanlış bir algı var. Çocuk sanki spor yapınca derslerde başarısız oluyor. Mesela normal ders saati bittiğinde çocuk yine okulda kalıyor çeşitli aktivitelere katılıyor yani ders çalışmıyor ama okul takımı veya ders dışı egzersiz çalışmalarına katıl dediğimizde gelmiyor. Neden gelmiyorsun diye sorunlunca da ailem izin vermiyor diyor. Zaten çocuk orada okulda zaman geçiriyor ders çalışmıyor ama bu konuda velileri ikna edemiyorsun. Bunun çözümü böyle giderse çok zor. Ama bakanlığın bir çalışması var. Okul takımlarında yer alan öğrencilere TEOG sınavında ek puan verilecek diye. İnşallah hayata geçerse bu sorunun bir nevi çözüme kavuşmasına yardımcı olur.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

“(…) Beden eğitimi dersine ve spor faaliyetlerine katılımı artırmak için öncelikle aileleri bilgilendirmek lazım. Ailesi spora yatkın olmayan çocuklar genelde spora ve sporla ilgili derslere katılımı da az oluyor.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

3. 1. 1. 2. Alt Tema 2: Dersin ve Etkinliklerinin Genel Akademik Başarısını Olumsuz Etkileyeceği Algısı ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Beden eğitimi ve spor dersi hakkındaki en yanlış ve en genel geçer olumsuz algı bu dersin ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etki edeceği algısı, düşüncesidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse çoğu bu sorunla karşılaştıklarını ve bu yüzden öğrencilerin ders etkinliklerine katılım sağlamada sıkıntı yaşadıklarına yönelik görüşler elde edilmiştir. Ailelerin çoğu, çocuklarının akademik başarılarının düşmemesi için, onların fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan beden eğitimi spor dersi ve etkinliklerine katılımını istememekte veya yasaklamaktadır. Hatta aileler bu konuda ısrarcı olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri bu problemin çözümü için, daha çok ders hakkındaki bu olumsuz görüşe sahip velilerle iletişime geçerek onları ikna etme yoluna başvurumaktadırlar. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“(...) Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler beden eğitimi dersine katılmak istemiyor. Aile baskısı ve akademik başarısı düşecek kaygısından dolayı. Bu sorunu da basit etkinliklerle onlara sporda başarılı olabileceklerini onlara gösterip ödüllendirme yoluyla derse katılım sağlandı.” (Gaye Öğretmen 42/16/İl/Lise)

“Öğrencilerin ailelerinden sürekli derslerini engeller düşüncesiyle spor yapmasını istememesi. (...) Ailelere hem spor yapıp hem de derslerde başarılı olan öğrencileri örnek göstererek ve derslerine faydası olacağını söyleyerek bu sorunun çözmeye çalıştık.” (Yağmur Öğretmen 29/5/İlçe/Ortaokul)

“Beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerinin diğer dersleri engelleyeceği ile ilgili sıkıntılar, veli isteği üzerine spora gelmeyen öğrenciler çok fazla yetenekli olmalarına rağmen aileleri istemediği için bu çocuklar spordan uzak kalıyorlar. Bu tür sıkıntılarla karşılaştığımda aileler ile görüşerek ikna etme yoluna gidiyorum.” (İbrahim Öğretmen 30/10/İl/Lise)

“Beden eğitimi dersinin ya da branş antrenmanlarının çocuklarının derslerini olumsuz etkilediğini düşünen bilinçsiz ailelerin çocuklar üzerinde ki spor yapmayın baskısı ile karşılaştım. Özellikle ailelerle telefonla ya da yüz yüze görüşüp çocuklar üzerinde ki spor yapmayın antrenmanlara gitmeyin baskısının nedenlerini sordum. Nedeni aileye göre çok basit çocuğunun spor yapınca notları düşüyor. Onlara

öncelikle basit bir hesap yaparak hafta da kaç saat antrenman yaptıklarını ve bu sürenin derslerini etkilemeyeceğini anlatmaya çalıştım. Çocuklar bu derse ya da antrenmana gitmezse zamanının çoğunu ya internette ya da telefonla oynamakla geçirecektir. Eğer spordan ya da antrenmandan sonra gelip ben yorgunum ders çalışmayacağım derse ailelerde buna karışmazlarsa öğrenci bunu alışkanlık haline getirecek ve zamanla dersleri düşük olacak. Böyle olunca ailenin aklına gelen ilk şey çocuğum spora gidiyor dersleri o yüzden düştü. Bu konuda ailelere çocuklarının derslerini takip etmelerini ayrıca 3 senedir sporcumuz olan ve okulda derece yapan öğrencimizi örnek gösterdim. Ayrıca sporcu öğrencilerime ara sıra deneme soruları vererek ders notlarını takip ederek bunların ailelerini telefonla arayarak ders çalışıp çalışmadıklarının kontrollerini sağladım. Sadece spor alanında değil evde okulda davranışlarında olumlu kazanımlar olmasını sağladık. Bakalım tüm bunlara rağmen hala sporun derslerini etkiliyor derse bence burada yapılması gereken aileleri eğitime almak. Çünkü ülkemizde ki en büyük sorun ailelerin sporun çocuklarının derslerine olumsuz etki yaptığı basit bir savunma mekanizması oluşturmaları.” (Orhan Öğretmen 34/6/İl/Ortaokul)

3. 1. 1. 3. Alt Tema 3: Dersin ve Etkinliklerinin Hazırlanılan Çeşitli Sınavları (YGS, TEOG, LYS vb.) Olumsuz Etkileyeceği Algısı ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin özellikle orta son ve lise son sınıf öğrencilerin TEOG ve YGS, LYS gibi sınavlara hazırlanmasından dolayı öğrencilerin ve ailelerin beden eğitimi ve spor dersi ve onun faaliyetlerini gereksiz gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bununda en büyük sebebi olarak beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerinin, hazırlanılan sınavlara olumsuz etki edeceği düşüncesidir. Bu sebeple öğrenciler ve onların aileleri beden eğitimi ve spor dersini boşa geçen zaman olarak görmekteler ve bu ders yerine sınavlarda soru gelebilecek Matematik, Türkçe gibi derslerin işlenmesini istemektedirler. Hatta diğer branş öğretmenleri ve okul yönetimleri eksik kalan konularını tamamlamak için beden eğitimi ve spor dersi ders saatlerini talep etmektedirler. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta ve dersi gereksiz olarak algılamalarına neden olmaktadır. Öğretmenler beden eğitimi ve spor dersinin en az diğer dersler kadar çocukların gelişimi için gerekli olduğu gerçeğini ailelere, okul yönetimlerine ve diğer branş öğretmenlerine anlatmaya çalışsalar da bu algının yıkılmasının zor olduğunu ve bu

problemlerle baş etmenin imkansız olduğunu belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

“(...) Lise sonlar da özellikle bu üniversiteden dolayı çocuklar beden eğitimi derslerinde bile oturup böyle işte ders çalışalım, boşa geçmesin vaktimiz, diye düşünüyorlar.” (Bahar Öğretmen 43/18/İl/Lise)

“(...) Bunun yanı sıra baş edemediğimiz konulara gelince yani başa çıkamadığımız durumlara gelince şuan TEOG sınavı diye bir sınav var. Bu sınav 8. sınıf öğrencilerinin girdiği bir sınav. Çocukların lise eğitimine hangi tip lisede Anadolu mu? Fen lisesi mi? Meslek lisesinde mi? devam edeceği bu sınav sonucu belli oluyor. Ondan dolayı da bu öğrencilerin ailelerinin, okul idaresinin ve bazı branş öğretmenlerinin, çünkü bu sınav 6 dersten yapılıyor, temel dersler dediğimiz dersler sayısal ve sözel dediğimiz dersler bunlar ondan dolayı öğrenciler bu sınava aşırı derece motive ediliyor. Aileler çok büyük beklentiler içerisine giriyor, aileler kendi içlerinde yani aralarında da rekabete kapılıyor. Ve okulların başarı yüzdeleri belirtilerek bu yarışa okul müdürleri de dahil ediliyor. Başarılı okul başarısız okul, diyerekten belirtildiği için okul idareleri bu işe çok önem veriyor. Ailelerde çocukların gelecek kaygısından dolayı bu sınava çok önem veriyor. Bundan dolayı da bazı derslerimizin beden eğitimi, müzik, resim, teknoloji tasarımı ve bilişim gibi bazı derslerimizin yetiştiremediği konuları öğretmenlerin idare tarafından veya diğer öğretmenler tarafından rica edilerek istenilmesinden dolayı bu derslerden yani beden eğitimi dersinden alınıp öğrenciler matematik ve Türkçe gibi dersler yapılıyor. Bu olay çocukta beden eğitimi dersinden soğumasına neden oluyor. Bunun yanı sıra bu olay, öğrenciler tarafından beden eğitimi dersinin daha önemsizmiş gibi algılanmasına neden oluyor. Ondan dolayı öğrencinin beden eğitimi dersine bakış açısı ve tutumu da değişiyor. Matematik dersi, Türkçe dersi, fen bilgisi dersi din kültürü dersi daha önemliymiş de beden eğitimi dersi daha önemsiz bir dersmiş gibi algılanmaya başlıyor. Matematik dersi için gerekli materyal veli ve öğrenci tarafından biran önce alınırken, beden eğitimi ve spor dersi için gerekli materyallerin alınması gerektiği söylendiğinde artık bu önemsenmemeye başlanıyor. Bunlarda bizim değiştiremeyeceğimiz durumlar içerisine giriyor. Bu algısının özellikle tüm Türkiye genelinde özellikle de bu algı Burdur da biraz daha fazla çünkü; Burdur'un geçmiş yıllardaki başarısı bu sınavların popülerliğini artırdı. Ben mesela kendi ortaokul liseli yaşlarımdan hatırlıyorum bir takımın bir spor takımının kaptanı olmak, o takımda oynamak seni okulda ve sınıfta daha popüler yapardı. Bundan dolayı da bizim dönemimizde bu tür sportif etkinliklere katılmak daha önemli olurdu. Kendini ön plana çıkarmak kendini kanıtlamak, kendini göstermek için önemli şeyler olurdu. Ama şimdi bu sınavlardaki öğrencilerimizin matematik başarısı fen başarısı veya İngilizce başarısı o çocuğun sınıf içerisinde okulda, çevresinde, mahallede, aile içerisinde, akrabalar içerisinde daha popüler olmasını

sağlıyor. Bundan dolayı o derslere çalışmak o işleri yapabilmek sanki daha önemliymiş gibi geliyor ve spora olan yaklaşım yavaş yavaş azalmaya başlıyor. Biz velilerimizle yaptığımız görüşmelerde, öğrencilerle yaptığımız görüşmelerde okul idaresi ve öğretmenler yaptığımız toplantılarda bir öğrencini sadece bu tip derslerde olan başarısı değil sosyal faaliyetlere katılmasıyla da bu çocuğun kişilik gelişimini tamamlayabileceğini, diğer yönden bazı şeylerin eksik olacağını belirtiyoruz. Bununla ilgili gerekli veli görüşmelerini okul aile birliği toplantılarında veya okulda ki sene başı toplantılarında bunu belirtiyoruz ve bu doğrultuda bu çocukların planlı programlı bir şekilde eğitim öğretim hayatını tamamlaması resim, müzik ve beden eğitimi gibi sosyal derslerinde hayatlarına çok önemli dokunuşlar yapacağını belirtiyoruz. Bunların gerekçelerini açıklıyoruz, bu şekilde bu algının kırılması için çabalyoruz.” (Hasan Öğretmen, 39/16/İl/Ortaokul)

“(…) Sınav şekilleri ve kaygıları öğrencileri beden eğitimi ve spordan uzaklaştırıyor. Sınav sistemlerine yapacağımız bir şey yok öğrenciler 8. sınıfa veya 12. sınıfa gelince takımlardan çıkıp ders çalışmaya başlıyorlar.” (Yağmur Öğretmen 29/5/İlçe/Ortaokul)

“Beden eğitimi derslerinin en büyük sıkıntıları bu TEOG, YGS, LYS gibi sınavlar. Derste olsun okul takımlarında olsun bizim en büyük sıkıntımız bu gibi etkinliklere aile izin vermiyor. Çocuk kendisi istemiyor. Derse katılmak istemiyor. Çok yetenekli çocukları takımlara almak istiyoruz ama bu çocuklar sınav hazırlığı veya sınav kaygısından dolayı oynamak istemiyorlar. Bu her branş için de aynı. Bu sıkıntıyı çözemiyoruz kantinde test çözmelerini sağlıyoruz. Şartlar başka bir çözüme müsaade etmiyor.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

“Çocuklarda sınav kaygısının olması, çocuklar diğer derslere oranla beden eğitimi dersi ve sportif faaliyetleri önemsememesi sorunu ile karşılaşılıyor. (...) Çocuklarda sınav kaygılarının olması (TEOG, LYS, YGS, bursluluk gibi) sınavlara hazırlanması çocukların beden eğitimi dersine ve ders dışı etkinliklere doğrudan etkisi vardır. Biz ise okul takımlarını oluşturarak ve burada arkadaş bağlarını güçlü tutarak, çocuklara sevgi ve şefkatle yaklaşarak bu faaliyetlerinde olması gerektiğini düşünerek ve velilerimizi bilinçlendirerek bu tür sorunları aşıyoruz.” (Önder Öğretmen 40/18/İl/Ortaokul)

“Lise seçeneğini işaretledim fakat anasınıfından lise sona kadar bütün sınıfların dersine girmekteyim. Fakat maalesef YGS zamanı olan öğrencilerin velileri beden eğitimi dersinin yapılmasını istememekte, hatta yılın ilk dönemi ders işlediğim için aşırı bir tepkiyle karşılaşmam da hiç hoş bir durum olmadı. Buna benzer bir olay ise Hacettepe Üniversitesi'nde bir profesörden aldığım eğitsel oyunlar dersinde öğrendiğim oyunu, kuralını, oynanışını kendin bul ve malzemelerini kendin yap uygulamasında 4. sınıf öğrencilerinin bir velisi bu ödevi verdiğim için benim üstüme yürüdü ve bir beden eğitimi dersinde ödev verilmez ile başlayarak beni hakaretlere boğdu. Ben şöyle düşünüyorum

ki beden eğitimi dersinin önemi, kazandırdıkları ve içeriği öncelikle okula çocuklarını veren velilere anlatılmalı sonra senenin ilk dersine başlanmalı. Çünkü maalesef eski kafalı veliler beden eğitimi dersini boş bir ders olarak görmekte. Ben de 2014 mezunu olan biri olarak, eski mantığı yenmeyi aşulamakta ve öğrendiklerimi öğrencilere aktarmakta çok güçlük çekiyorum. Durum maalesef bu...” (Sevda Öğretmen 27/2/İl/Lise)

3. 1. 1. 4. Alt Tema 4: Dersin İçeriğinin Yanlış Algılanması ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmen görüşlerine göre beden eğitimi ve spor dersi bazı öğrenciler için tüm psikomotor becerilerin dört dörtlük yerine getirildiği bir ders olarak algılanmaktadır. Bu da öğrencilerde hareketleri veya becerileri yaparken motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Hareketi yapamazsam başarısız olurum ya da arkadaşlarıma rencide olurum düşüncesiyle bazı öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinin uygulama safhalarının çoğuna katılmak istememektedirler. Öğretmenler bu problemi ya dersin asıl amacının öğrencilere sonraki hayatlarında spor kültürü kazandırarak sağlıklı bireyler yetiştirmek olduğunu anlatarak ya da hareketleri oyun yoluyla öğretme yoluna giderek bu problemi aşmaktadırlar. Yine öğretmenlerin ifade ettiğine göre, beden eğitimi ve spor dersi sadece futbolun oynandığı bir ders olarak da algılanabilmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüş ve çözüm önerileri şu şekildedir;

“Derse karşı isteksizlik ve derslerde hareketleri yapamayacağım düşüncesi ve kendilerini beceriksiz görmeleri. Bu sorunları; öncelikle toplu olarak öğrencilere dersin amaçlarını açıkladım. Okulda kimseyi üst düzey sporcular yetiştirmek gibi bir amacımız olmadığını, beklentimizin derste ve ileriki yaşamlarında sporu hayatlarının bir bölümüne yerleştirmeleri olduğunu söyledim. Kendini yeteneksiz gören öğrencilere herkesin mutlaka yapabileceği bir spor dalı olduğunu, eğer doğru branşı bulabilirsek kendilerini sporda da değerli görebileceklerini anlattım.” (Mahmut Öğretmen, 36/11/İl/Lise)

“Sorun: Teknik öğretirken derslere katılmak istemeyen öğrenciler olabiliyor. Çözüm: Teknikleri oyun ve ya basit yarışmalar ile öğretmek.” (Melek Öğretmen 25/3/İlçe/Lise)

“Öğrencilerde derse katılmaya karşı isteksizlik gibi sorunlarla karşılaştım. Hareket etmemek için her yola başvuruyorlar. Böyle durumlar da dersi teorik olarak işlerim.” (Nevin Öğretmen 27/5/İl/Lise)

“Erkek çocukların derste sadece futbol oynamak istemesi sorunu ile karşı karşıya kalıyoruz genelde. Sebebinin de futbolda rekabet ve kazanma hırsının ağır bastığı kanısındayım. Bu kanıdan yola çıkarak diğer branşlarda da rekabet etme unsurunu ön plana çıkardım, dersten önce oynattığım tüm eğitsel oyunları rekabete dayandırdım. Şu an çocuklar da futbola karşı isteksizlik duygusu oluştu. Sürekli rekabete dayalı yeni oyun sorunu yaşıyorum. Çocuklara serbest zaman verdiğimde veya futbol oynamaları için top verdiğimde top oynamak istemeyip sürekli oyun istiyorlar.” (Turgay Öğretmen 29/5/İl/Ortaokul)

3. 1. 2. Tema 2: Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunlardan biride ergenlik döneminden kaynaklanan problemlerdir. Bu dönemin kendine has özellikleri hem erkek hem de kızlarda fiziksel ve psikolojik değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimlerin, öğrencilerin yaşamlarının her alanını etkilediği gibi beden eğitimi ve spor dersine de katılımlarını ya da dersteki durumlarını da etkilemektedir. Aslında beden eğitimi ve spor dersine, ergenlik dönemi etkilerinin en çok yansıdığı ders bile denilebilir. Bu sebeple, beden eğitimi öğretmenleri, fiziksel değişimleri bahane edip derse katılmak istemeyen, eşofman giymek istemeyen, bu dönemde alınan kilolardan dolayı ders boyu oturan öğrenciler gibi vb. birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu problemler “bedensel ve cinsel gelişimden kaynaklanan problemler” ve “duygusal ve psikolojik değişimlerden kaynaklanan problemler” olmak üzere iki alt tema altında işlenmiştir.

3. 1. 2. 1. Alt Tema 1: Bedensel ve Cinsel Gelişimden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Katılımcı öğretmenler öğrencilerin ergenlik döneminde bedensel değişimlere uğradığını ve bu değişimlerin derse katılımı olumsuz etkilediğini dile

getirmektedirler. Bu dönemde erkeklerde alınan aşırı kilo, kızlarda göğüslerin belirginleşmesi gibi sebeplerden dolayı öğrenciler spor kıyafeti giymek istememektedirler. Ayrıca cinsiyet gelişimi doğrultusunda sınıfta karşı cinsten öğrencilerin oluşu utanma, çekinme gibi duyguları da beraberinde getirdiğinde ders sırasında hem erkekler hem de kızlar bazı hareketleri veya etkinlikleri rahat rahat uygulayamadıkları öğretmenler tarafından gözlenmiştir. Öğretmenler zaman zaman kız ve erkek olmak üzere ayrı ayrı etkinlikler yaparak bu problemleri çözmeye çalışmışlardır. Bazıları da bu durumların normal olduğunu öğrencilere anlatmış ya da rehber öğretmenden yardım alarak bu sorunu aşmaya çalışmışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“7. sınıftaki bir öğrencinin (erkek) utandığı için eşofman giymeme davranışı ile karşılaştım 1. ders uyardım 2. ders oyunlara katmadım daha sonra velisi eşofmanı yok almadık dedi (ki yalandı) daha sonra çocukla konuşmalarında kendine yakıştıramama, fiziksel görüntüsüne uygun bulmama, herkesin kendine baktığını düşündüğü (ergen benmerkezciliği) gibi ifadeler yakaladım satır aralarında. Eşofmanın ders ve kendisi için önemini anlattım. Eşofmanla geldiğinde ise yakıştığını birkaç öğretmene ve öğrencilere söylettim bu şekilde çözdük.” (Meryem Öğretmen 26/2/Köy/Ortaokul)

“(…) Bir de ergenlerin yaşadığı problemler var bu eşofmanlarla ilgili. Kız öğrencilerimiz genelde o yaşlarda göğüsleri çıktığı için çok fazla sırtmamak için eşofman giymek istemiyorlar. Bu sorunu aşmak içinde rehber öğretmenimizle görüşerek, çocukları bilgilendirerek derse katılımını sağlamaya çalışıyoruz.” (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“7. ve 8. sınıflarda kız ve erkekler ayrı olarak oynamak istiyor. Birlikte oyun oynamak istemiyor tamamen hem cinsleri ile vakit geçirmek istiyor. Bu durumu engellemek için 5. sınıftan itibaren beraber el ele ve oyunları karışık olarak oynatmak ve gerekirse basketbol, futbol, voleybol gibi branşlarda dersleri kız-erkek karıştırarak işlemek ilerisi için daha iyi olacaktır diye düşünüyorum.” (Ferit Öğretmen, 39/18/İl/Ortaokul)

“(…) Takla gibi temas gerektiren yani hareketi yaptırırken fiziksel temas öğrencileri rahatsız ediyor. Buna çözüm olarak da karşı cinsiyetteki öğrencilerle fazla temas edilmemesine dikkat edildi. Aslında bu sorun şöyle de çözülebilir: Kız öğrencilere kadın, erkek öğrencilere de erkek öğretmenin girmesi bu sorunu kökten çözecektir.” (Gaye Öğretmen, 42/16/İl/Lise)

“3 yıllık lise çalışmamda öğrencilerin ergenlikle birlikte fiziksel yapısının değişmesinden kaynaklı, aşırı kilo, kız erkek ilişkileri sorunları yaşadım.” (Latif Öğretmen, 32/7/İlçe/Lise)

“(…) Ergenlik dönemini vermiş olduğu bazı belirtiler öğrencilerin derse katılmama isteğine sebep oluyor. Kilo fazlası olan öğrenciler derse katılmada isteksiz oluyorlar. Ergenlik döneminde ve fazla kilolu öğrencilerin daha çok ısınmadan önce koşu ve ısınma çalışmalarında rahatsız olduğunu fark ettim. Bu yüzden düz koşu çalışmalarından çok eğitsel oyunlarla ısınma yönteminde daha başarılı olacağını düşünüyorum. Isınma (koşarken) hareketlerini yaparken birbirlerini en az görebileceği şekilde yerleştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. (u düzeni değil de 4’erli sıra gibi)” (Gaye Öğretmen, 42/16/İl/Lise)

“(…) Lisede öğrenciler ergenlik çağında olduğu için hareketleri yapmakta daha utangaç davranıyorlar. Bunun da sebebi karşı cinste öğrenciler olduğu için. Bunu çözmeye çalışırken bazen 2 saatlik dersin 1 saatini kızlarla 1 saatini de erkeklerle yaparak aşmaya çalışıyoruz. Genelde öğrencilere güler yüzle davranıp hareketleri yapmasını sağlamaya çalışıyoruz.” (Rana Öğretmen 28/4/İl/Lise)

“(…) Ergenlik döneminde kızların erkeklere erkeklerin kızlara yönelimi artığı için özellikle uygulama derslerine bu yaş çocukların ilgisi azalıyor. Hatta yapılan bir çalışmaya göre spor yapmayanlarının birçoğunun bunu kız arkadaşı oluşuna bağlamıştır. Bu yaş grubunda karşı cinse kendini gösterme öne çıkma gibi davranışlarda bulunuyor.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

“Kız öğrencilerde ergenlik döneminden kaynaklı sorunlarla karşılaştım. Isınma koşusu, ısınma hareketlerini yaparken çekinme, utanma gibi durumlar oluyor, ya da derse katılmaya istekli oldukları halde sadece ısınma hareketlerini (stretching) yapmakta sorun yaşıyorlar. Bu sorunu da erkek ve kız öğrencileri ayrı ayrı gruplandırarak çözmeye çalıştım. Kızlar, erkeklerin yanında rahat hareket edemiyorlar diye düşündüm. Ayırdığım grupları daire şekline getirerek 2 grubun ortasında durup gösterilen hareketleri yapmalarını istedim. Aşırı utangaçlık duyan kızlarda ise tek tek ilgilenererek sorunu çözdüm. Beden eğitimi derslerinin 2. saatlerinde serbest çalışmalar yaptırдыm. Bu arada erkekler futbol oynarken, kızlarda oyun veya diğer etkinliklere yöneldiler. Bu öğrencilerle tek tek ilgilenererek hareketleri öğrettim.” (Ayça Öğretmen 26/2/İlçe/Ortaokul)

Öğretmenlerin ergenlik döneminde karşılaştıkları problemlerden biride kız öğrencilerde bu dönemde adet görme olayının başlamasıdır. Kadınlar için fizyolojik bir gereklilik olan adet görmenin, derse olumsuz yansıma şekli bu olayın suiistimal edilip sık sık derse katılmamak için bir mazeret olarak kullanılmasıdır. Toplum yapımızın bu olaylara bakış açısının olması gerektiği yerden çok geride olmasından dolayı kız öğrenciler bu durumu özellikle erkek öğretmenlere söylemekte güçlük çektiğini öğretmenler özellikle dile getirmektedirler. Öğrencilerin “hastayım hocam

derse katılmak istemiyorum” dediğinde neyin var sorusunu çoğu erkek öğretmen soramamaktadır. Ama çoğu öğretmen bu durumu olağan karşılamakta ve bu sebepten derse katılmak istemeyen öğrencilere yürüyüş yaptırarak bu sorunu çözmeye çalışmaktadırlar. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“(…) Kızların adet görme olayı bizim ortamımızda ayıp görülür. Kız öğrencilerin birçoğunun bunu doğrudan değil de dolaylı olarak hastayız karnum ağrıyor gibi ifadelerle bizlere söylüyorlar. Hocam hastayım diyerek derse katılmak istemiyorum diyen kız öğrencilerimiz var. Tabi biz bunlara tolerans gösteriyoruz ama bu çoğu zamanda suiistimal edilebiliyor. Örneğin; kızların birçoğu bu yüzden derse katılmak istemediklerinde sınıf mevcudu yarıya düşüyor bu da dersin işlenişini olumsuz etkiliyor bir şeyde söyleyemiyorsun. Adet aslında beden eğitimi dersini sevmeyen veya katılmak istemeyenler için çoğu zaman kalkan olarak da kullanılabilir. Bence adet döneminin aslında tamamen derse katılmamasını gerektiren bir olay değil en azından yürüme vb. etkinlikleri yapabilir.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

“Kız öğrencilerimizin ergenlik döneminde ki kadınlarda oluşan adet görmesi regl olması her neyse böyle bir konumuz var. Şimdi biz erkek öğretmenler maalesef tabi doğal olaraktan Türkiye koşullarında Türkiye'nin kültür yapısından kaynaklı bu tip konuları kız öğrencilerimizle konuşup paylaşamıyoruz. Türkiye'nin kültür yapısında cinsiyet, cinsellik tabu olması işte sadece anne ile konuşulması kızlar için ya da erkekler için sadece baba ile konuşulan bir olay olduğundan kaynaklı okullarımızda bir kız öğrenci rahatsızlığını veya hastalığını bir erkek öğretmen soramıyor. Bundan dolayı kız öğrenciler bunu kullanarak, bunu bahane ederekten derse ilgisi yoksa eğer öğretmenim ben biraz rahatsızım işte katılmayacağım gibi bahaneler ile derse girmiyor. Erkek öğretmenler bunda ısrarcı olamıyor maalesef medenice rahatsızlığını soramıyor ya da konuşup paylaşamıyor. Erkek öğretmenler rahatsızlık nedenini sormayınca da dediğim gibi bazı kız öğrenciler bu rahatsızlığı bahane olarak kullanıyorlar. Ben bunu şöyle çözmeye çalıştım bu olay ayda bir olan bir olay öğrencimiz bunu mesela takip edersek bir ayda 2 defa bu şekilde bize geliyorsa ya da bize söylüyorsa bura da bir problemin olduğunun tespitine gidip konuşabiliyorsak öğrenciyle konuşamıyorsak rehberlik öğretmeni veya herhangi bir kadın öğretmenle o öğrenci için bunu konuyu konuşabiliriz. Beden eğitimi dersine neden girmediği gibi sorular sorularak problemler çözülebilir.” (Hasan Öğretmen, 39/16/İl/Ortaokul)

“Kız öğrencilerin özel günlerinde derse katılmak istememeleri ciddi bir problem. (...) Bir diğer sorun ise kız öğrencilerin erkeklerden çekinerek derse katılmak istememesi. Örneğin; takla atmak istememesi veya kilo problemi yüzünden diğer arkadaşlarının onunla dalga geçmesinden korkması yüzünden. Ben bu tür sorunlar karşısında öğrencileri rencide etmeyecek bir ortam içerisinde sorunu çözmeye

çalışıyorum. Çünkü beden eğitimi dersi sevilen bir ders, öğrencilerin zorlamayla başarılı olamayacağı aşıkardır. Anlayışla yaklaşarak sorunları halletmeye çalışıyorum ve herhangi bir sıkıntı olmuyor. Kız öğrencilerin sınavını yaparken kilolarına ve kıyafetlerine uygun hareketler seçiyorum veya erkekleri dışarı çıkarıp kızların sınavını öyle yapıyorum.” (Beyza Öğretmen 35/10/İl/Ortaokul)

“Adet dönemine ki kız öğrenciler sık sık bu yüzden beden eğitimi dersi etkinliklerine katılmak istemediklerini söylemeleri üzerine bende o zaman ders boyunca yürüyüş yapmalarını söyledim. Bu şekilde en azında bir aktive yapmalarını sağladım.” (Necdet Öğretmen 48/22/İl/Ortaokul)

3. 1. 2. 2. Alt Tema 2: Duygusal ve Psikolojik Değişimlerden Kaynaklan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmenlerin ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemlerin derse yansımalarının başka bir şekli de bu dönemde öğrencilerde meydana gelen duygusal ve psikolojik değişimlerdir. Öğrencilerin bu dönemde agresif ve itaatsizlik eğiliminde olmaları, karşı cinse ilgi duymaya başlamaları beden eğitimi ve spor dersinin akışına ve düzenine olumsuz yansımaktadır. Öğretmeneler öğrencilere karşı ani tepkilerden kaçınarak, gerektiğinde kız erkek farklı etkinlikler yaparak bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“(…) Erkek öğrencilerin kızlarla, kızların erkeklerle aynı etkinliğe katılmak istemiyor. Bu sorunu da ayrı ayrı etkinlikler yaparak çözmeye çalıştım.” (Gaye Öğretmen, 42/16/İl/Lise)

“Erkek öğrencilerin sadece kız öğrencilerle oyun oynaması: onlarla konuşarak ve erkek öğrencilerle oynaması ve onlarla vakit geçirmesi gerektiğini anlatan konuşmalarla kız öğrencilerin özellikle de 5. sınıfta olanların hala ilkokulda oldukların sanması: diğer arkadaşlarıyla oyun oynamaları sağlandı. Bu sınıfta yeni arkadaşlarıyla güzel vakit geçirerek değişik sınıf içi etkinlikler yapılarak ortama uyumları sağlandı. Kız öğrencilerde görülen şiddet, kaba davranışlar, küfürlü konuşmalar: bu öğrencilerin yetenekleri üzerinde durularak okul takımı çalışmalarına alınması sağlandı ve kısa sürede daha uyumlu daha iyi öğrenciler olduğu görüldü, spor alanında ve derslerde çok başarılı öğrenciler olduğu görüldü.” (Öykü Öğretmen 41/17/İl/Ortaokul)

“Ergenlik dönemi çocuklarda davranış problemlerine rastlamak mümkün. Sabırlı ve anlayışlı olmak en önemli çözüm. Çünkü aynı yaş grubunda kendi çocuğum var. Ani tepkilerden kaçınmak lazım.” (Ümit Öğretmen 42/17/İlçe/Ortaokul)

“Kısa sürede olsa sınıfımda problemi olduğunu hissettiğim öğrenciler mevcut. Ergenliğin getirdiği agresiflik ve itaatsizlik eğilimi olan öğrencilere sorumluluk vererek kazanmaya çalıştım baya başardık. (...)” (Veysel Öğretmen 27/3/Köy/Ortaokul)

3. 1. 3. Tema 3: Öğrencilerin Özel Durumlarından Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları diğer bir sorun da öğrencilerin özel durumlarının derse yansımalarıdır. Bu özel durumlar; öğrencilerin engel durumu, aşırı kilolu olmaları, zihinsel, ruhsal ve psikomotor bozukluklar veya çeşitli hastalıklara sahip olmaları ve özgüven düşüklüğü yaşamaları olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

3. 1. 3. 1. Alt Tema 1: Öğrencilerin Engel Durumlarından Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel bir engele sahip olma durumları ve bunların sınıf ortamında azınlıkta olması beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları en zor problemlerden biri olduğu öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Öğrencilerin herhangi bir engele sahip olması ve onların topluma entegre edilmesi ve kazandırılması için eğitim sistemimizde “kaynaştırma öğrencileri” adı altında bir uygulama mevcuttur. Bu uygulamaya göre her sınıfta bir veya birkaç engelli öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine adapte edilmesi ve derse katılımının sağlanması diğer derslere göre oldukça zor bir iştir. Araştırmaya katılan öğretmenler fiziksel ve zihinsel engele sahip öğrenci türleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden yüksek düzeyde engele sahip olanlar beden eğitimi ve spor dersinde genelde dersi izlemeleri için kenarda oturtulmuştur. Fakat orta ve düşük engele sahip öğrenciler derse katılım konusunda

motive edilmiş, gerektiğinde birebir ilgilenilmiş ve onlara sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı sunulmuştur. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve problemleri çözme yaklaşımları şu şekildedir;

“Okulumda ders işlerken karşılaştığım pedagojik sorunlara öncelikli olarak okulumuzda 150 tane öğrenci var bunlardan 14-15 tanesi kaynaştırma öğrencisi yani epey bir sayı oluşturuyor. En çok problemi bunlarda yaşıyoruz. Kaynaştırma öğrencileri hafif, orta ve yüksek düzeyde olarak sınıflanıyor. Ders işlerken özellikle yüksek düzeyde engelle sahip öğrencilerle özellikle problem yaşıyoruz. Bunları genelde derste bir kenara alıp dersi izlemelerini sağlıyorum. Hafif ve orta derece de olan öğrencilere ise dersin bir kısmını izleyerek son 15-20 dakikasını da beraber, birebir dersi özel ders gibi yaparak sıkıntılarını aşmaya çalışıyoruz.” (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“(…) Fiziksel engeli olan öğrencilerimiz var bunlarla ders yaparken yine fiziksel engelinin durumuna göre birebir yapıyorum veya derste kenara oturarak sadece izlemelerini sağlıyorum elimden geldiği kadar. (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“Öğrencilerle ilgi yaşadığım sorunlardan bir tanesi bir öğrencimin fiziksel özrü bulunması. Fiziksel özrü de öğrencimin parmağının bir tanesinin yok oluşuydu. Tam işaret parmağının yok oluşu. Öğrenci bu yüzden top sektirirken avuç içine vurarak top sektiriyordu basketbol dersinde özellikle. Ya da elini saklıyordu. Yani ben top sektirin dediğim zaman top sektirmekten çekiniyordu kız öğrenci. Ben bu sorunu öğrencinin özgüvenini yerine getirerek yani parmağının yokluğunu ona hissettirmeden daha çok görev vererek ya da daha çok güzelsin daha çok iyi yapıyorsun diyerekten çocuğu topa alıştıranak yavaş yavaş bu sorunumuzu ortadan kaldırmış olduk.” (Ahmet Öğretmen, 27/4/Köy/Ortaokul)

“İlköğretim yıllarımda çalışırken bundan önce şey yaşadım bedensel engelli ve zihinsel engelli çocuklarla çalışma fırsatı buldum. Zihinsel engellide olay tamamen şeye dönüşüyor çocuğun diğer arkadaşlarının yanında zihinsel engelinden çok pozitif yönlerini ön plana çıkarmaya çalışıyoruz. İşte ona ders esnasında zaman ayırıyorsun. Arkadaşımız bunu yapmış şunu yapmış gibi kaynaştırma durumunda onu ön plana çıkarıyorsun ondan sonra dinlendiriyorsun kenarda zaten ilgileri çok uzun süreli olmuyor derse. Fiziksel engelliler biraz mahcup oluyorlar. Fiziksel engelden kastımız mesela şu da var; gerçek fiziksel engelli de gördüm ben bacakla ilgili sıkıntısı olan kız öğrencim vardı. Çekingen oluyor işte ne kadar yapabileceğini söylerken bizim tabi aldığımız eğitimde kısıtlı psikolog değiliz ama çocuğa moral motivasyon vermeye çalışıyoruz mümkün olduğunca eksiklik olarak değerlendirilmemesini söylüyoruz.” (Bekir Öğretmen, 38/11/İl/Lise)

“Zihinsel engelli öğrencilerim oldu. Zihinsel algılama problemi olan öğrencilerimi derslerde zihinsel algılamaları zayıf ama fiziksel olarak iyi olan öğrencilerim ile iletişimim ve dersi işleyişim daha yavaş. Konular ve uygulamalar daha iyi anlayacakları şekilde birebir anlatımım ve göstererek olmuştur. Hareketi basamak basamak gösterip öğrencim anladıktan sonra bir diğer harekete geçerek devam etmişimdir. Zihinsel engelli öğrencim otizimli bir öğrencim vardı. Onu da sınıftan ayrı farklı egzersizlere yönlendiriyordum. Sınıfla beraber çok az fiziksel etkinlik yapabildi. Sınıfla beraber yapabileceklerini sınıfla yaptırdım yapamayacağı noktada onu pasif bırakarak bireysel sporlara yönlendirerek hareket etmesini sağladım.”(Durmuş Öğretmen, 26/2/Köy/Ortaokul)

“Gözlük kullanan öğrenciler toplu sporlarda derse katılmak istemiyor. Topun kafasına veya yüzüne geleceğini düşünerek voleybol, basketbol, hentbol futbol ve bir nebze badminton ve masa tenisi branşlarında derse katılmak istemiyor. Bu öğrencilerle önce topsuz branşlarla oyun oynatarak derse katılımını sağladık. Daha sonra hafif plastik toplarla top korkusunu yenmelerini sağladık. Eşsiz çalışmalar yaptırarak bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasını ve kendine güven duygusunu kazanmasını sağlayarak grup ile birlikte hareket etmelerini sağladık.” (Nuri Öğretmen 40/18/İl/Ortaokul)

“Kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşmış olup bu öğrencilerle özel ilgilenerek derse katılımlarının sağlanması yapılıyor. Bu tür öğrenciler sınıf arkadaşlarından ayırmadan etkinliklere dahil edip, sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmaları sağlanıyor.” (Hülya Öğretmen 35/9/İl/Ortaokul)

“(…) Fiziksel engelli öğrencilerde spor yapmayışının eksikliğini hissetmesi. Fiziksel engelli öğrencilerden ise teorik bilgiler verilerek spor müsabakaları seyrettirilerek yorum yapmalarını istedik. Bu sayede öğrenci kendine güveni kazandı.” (Çağlar Öğretmen 34/11/İlçe/Ortaokul)

“(…) Birde bizim özel çocuklarımız var kaynaştırma öğrencileri gibi. Zihinsel olarak engelli, yani kısacası özel eğitime muhtaç çocuklarımız var. Onlarla da aynı şekilde bireysel olarak ilgilenip bu problemi çözmeye çalışıyoruz.” (Kamil Öğretmen, 25/2/İl/Ortaokul)

3. 1. 3. 2. Alt Tema 2: Öğrencilerin Aşırı Kilolarından Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Günümüz en yaygın hastalığı olan ve hareketsiz yaşamın insan vücuduna en belirgin yansıması olan fazla kilo/obezite, insan yaşamının her alanını olumsuz

etkilediği gibi öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde ki durumlarını da olumsuz etkilemektedir. Beden eğitimi öğretmenleri aşırı kilolu öğrencilerin derse genelde ilgisiz olduklarını, çoğunlukla derse katılmak istemediklerini ve bazı hareketleri yaparken çekingen davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu problem karşısında öğretmenler öğrencileri ve ailelerini bu konuda uyarılmışlar, dengeli beslenmenin önemini belirtmişler, öğrencileri hareket etmeye teşvik etmişler ve gerekirse uzmanlardan bu konuda yardım alınması konusunda yol gösterici olmaya çalışarak bu problemi aşmaya çalışmışlardır. Bu konu ile ilgili öğretmen görüş ve çözüm yolları şu şekildedir;

“(...) Obezite nedeniyle, aşırı kilosu nedeniyle çekingen derse karşı çekingen ürkek işte kıyafetin kendisine hoş olmadığını düşünen bununla ilgili birçok hareketten kaçan çekinen öğrenci oluyor. Bunları işte uyarıyoruz. Biz okul olarak diğer beden eğitimi öğretmeni arkadaşlarla beden kitle indeksi ile ilgili çalışmalarımız oluyor. Boy ve kilo ile ilgili dönütler veriyoruz. Sadece uyarıcı anlamında beslenmesine dikkat etmesi gerektiğini bir uzmana danışmasının gerektiğini filan uyarılarda bulunuyoruz.” (Bekir Öğretmen, 38/11/İl/Lise)

“6. sınıf bir çocuk kilosu yaklaşık olarak 85 kg. bu yaşa gelinceye kadar doğru düzgün hareket etme imkânı olmamış. Devamlı masa başında teorik derslerle uğraşmış bir öğrencim. Hareket etmede güçlük çekiyor. Koşmasında çok çok farklılıklar var daha doğrusu koşamıyor. O derece sıkıntısı var. Bu çocuğun en başta ki problemi hareket yetisinde sıkıntı olması, el göz koordinasyonunda büyük sıkıntılar var top sürme top tutuma yakalama konusunda. Daha sonrasında problemin aşılma aşamasında çocuğa farklı branşlar gösterildi. Futbol voleybol basketbol badminton tarzında. Bu branşlarda çocuk badmintonu ilgi duyduğu görüldü. Bundan önce derse hiç katılmak istemiyordu. Dersle hiç alakası yoktu kılık kıyafet bile getirmiyordu. Badminton branşına ilgisini kendisi ortaya çıkardı. İlgisi olunca derse katılmaya eşofman getirmeye başladı hatta terlediğinde üstünü değiştirmeye başladı. İlgi duyabileceği bir branşın olabileceğini görünce çocuk hareket etmeye başladı.” (Galip Öğretmen, 27/2/Köy/Ortaokul)

“İlk başta bizim obez öğrencilerimiz var. Obez öğrencilerimizle biz ders yaparken örneğin koşu vesaire şeyleri bu şeyleri yapamadığından dolayı, mesela beş tur ısınmak için koşturmamız gerekiyor ama bu çocuklar üçüncü turda yoruluyorlar. Yorulduğu için gruptan ayrılmak zorunda kalıyorlar. Bundan dolayı da derse olan ilgisi yavaş yavaş azalıyor, ben bunu yapamıyorum, ben onlar gibi değilim endişeleriyle bu öğrencilerin maalesef derse katılma istekleri azalmaya başlıyor. Bu öğrencilerin velileri ile görüşme yapıyoruz şuan valiliğimizin birkaç çalışmaları var, obezite ve diyabet ile ilgili bir takım

çalışmalar yapıyorlar. Bunların tespitini yapıyorlar bu hastaları devlet hastanesinde gerekli bölümlere yönlendiriliyor, aileler beslenme konusunda bilgilendiriliyor. Bizde okulumuz da sportif olarak belli bir düzene sokarak fazla kilolarını vermesi ve normal kilolarına ulaşmaları konusunda uygulamalar ve planlamalar yapıyoruz. Bu şekilde bu çocuklarımızı kazanmaya çalışıyoruz.” (Hasan Öğretmen, 39/16/İl/Ortaokul)

“(…) Hareketsiz yaşam tarzı da çocuklarda birçok sağlık problemine neden oluyor başta aşırı kilo. Buna en basit örnek geçen basketbolda turnike öğretmeye çalışıyorum. Kilolu ve motor becerileri gerilemiş hareket etmemekten, top süremiyor, koşmıyor, hatta yürüyemiyor bile. Biz bu çocuğa kilosunun normalden çok fazla olduğunu söylemeye çalıştık. Uygun bir biçimde. Kilonun zararlarını anlattık. Aşırı kilonun iyi bir şey olmadığını benimsetmeye çalıştım. Birde buna fiziksel aktivite yapması önerildi. Tabi beden eğitimi dersi saatleri az olduğu için bunu sadece derslerde yapması yeterli olmayacak. Bu tür çocuklar ders dışında da fiziksel etkilere yönlendirilmeli. Birçok bilinçli aile bunu yapıyor. Hafta sonları yapılan çeşitli branşlarda ki spor etkinliklerine çocuklarını götürüyorlar. Yüzme olsun basketbol olsun futbol olsun.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

3. 1. 3. 3. Alt Tema 3: Zihinsel, Ruhsal ve Psikomotor Bozukluklar veya Çeşitli Hastalıklara Sahip Çocuklardan Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmenler bu alt tema altında anlama güçlüğü, epilepsi, şeker hastalığı, kalp rahatsızlığı ve çeşitli ruhsal bozukluklar gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerle bire bir ilgilenerek, onları gözetim altında tutarak ve çeşitli etkinliklerle derse katılım konusunda bu çocukları motive ederek karşılaşılan bu problemlerle baş etmeye çalışmışlardır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüş ve çözüm yolları şu şekildedir;

“(…)Epilepsi hastası olan öğrencilerimiz var bunların sıkıntısını aşmak için ise onları sürekli gözetim altında tutuyorum. Derste onları izliyorum. Herhangi bir sıkıntı yaşadıklarında oturtarak veya hemşirenin yanına göndererek kontrol altında almaya çalışıyoruz. Yine şeker hastalığı olan öğrencilerimiz var bunları da aynı şekilde epilepsi hastalığı olan öğrenciler gibi kontrol altında tutarak bir sıkıntı yaşadıklarında hemşireye veya ilk yardım ekibine haber vererek bu öğrencilerin kontrol altında derse katılımını sağlamaya çalışıyoruz. (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“(...) Bazen de anlama güçlüğü çeken çocuklarla karşılaşıyoruz. Bu sorunu onlara çeşitli görevler vererek aşmaya çalışıyoruz. Onlarda seve seve yapıyorlar bu görevleri. Daha bir aيدات duygusu hani bende bir şeyler yapabiliyorum, duygusu çocuk kazandığı zaman iyi oluyor. Bu görevlendirmeler basit şeyler bana yardım ederimsin hadi sende gel hakem ol. Engelli çocuklara da aynı şeyi yapıyoruz. Eğer bir rahatsızlığı varsa izlemek isterse izliyor ama gel bana yardım et dersek geliyor bir şekilde çocukları kazanmaya çalışıyoruz. Fiziksel engelli öğrencilerle birebir ilgilenilmeli ama bu okulda sınıf mevcutları fazla olduğu için fazla ilgilenemiyoruz.” (Cemil Öğretmen, 42/18/İl/Ortaokul)

“Genel olarak, çocukların- gençlerin ruhsal problemlerinin fiziksel aktiviteye yansımaları isteksizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gençlerin çocukların buldukları ruhsal problemlerden uzaklaştırmak için ilgilerini farklı alanlara kaydırarak grup etkinlikleri yapılarak çocukların derse katılımı sağlanıyor.” İrfan Öğretmen, 36/10/İl/Ortaokul)

“Pedagojik anlamda çocukların gösterdiğimiz bu antrenman şekillerini filan algılama sürecinde biraz sıkıntı yaşıyoruz çünkü her çocuk aynı olmuyor.. Aslında hepsiyle birebir ilgilenilmesi gerekiyor ama süre kısıtlı olunca bu gerçekleşmiyor tabii. Algılama problemini şöyle çözmeye çalıştım elimizden geldiğince bireysel olarak ilgilenmeye çalışıyoruz. Bireysel olarak birebir hem ders hem de ders dışında alıştırmalar yaparak çocukların bu sorunlarını çözmeye çalışıyoruz.” (Kamil Öğretmen, 25/2/İl/Ortaokul)

“Sosyopat problemi ile karşılaştım. Bu problemi öğrencilerin kendilerine objektif bakmasını sağlayarak çözmeye çalıştım.” (Osman Öğretmen 41/18/İl/Ortaokul)

“Genel olarak çocukların gençlerin ruhsal problemlerinin fiziksel aktiviteye yansımaları isteksizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gençlerin çocukların buldukları ruhsal problemlerden uzaklaştırabilmek için ilgilerini farklı alanlara kaydıracak grup etkinlikleri ile ders destekledi.” (Varol Öğretmen 36/10/İl/Lise)

“Meslek hayatımda pedagojik pek çok problemlerle karşılaştım. Sosyal psikolojik, fizyolojik, zihinsel, ruhsal ve duygusal bozuklukların olduğu durumdaki öğrencilerle karşılaştım. Fiziksel engelli öğrenci ile birebir ilgilenerek onun spor yapmasına, okulu ve dersleri sevmesine yardımcı oldum. Sınıf arkadaşlarının bu öğrenciye yardımcı olmaları sayesinde arkadaşlık kurmaları öğrenciyi sevindirmiştir. Ailelerinden ayrı pek çok problemlerle öğrencilerime bir baba gibi davranarak problemleri en aza indirmeye çalışmışımdır. Pek çok problemle karşılaştım. Kısaca çözüm ilgi ile sevgi ile yaklaştığımda onu diğerlerinden hiçbir zaman ayırt etmeden önem verdiğimde problemler çözülmektedir.” (Uğur Öğretmen 56/35/İl/Ortaokul)

3. 1. 3. 4. Alt Tema 4: Öğrencilerin Öz Güven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer problem türü de kendine güveni olmayan yani özgüveni düşük öğrencilerden kaynaklanan problemlerdir. Psikolojik veya fiziksel sebeplerden dolayı kendine güvenmeyen öğrenciler beden eğitimi ve spor dersini yapamayacağı veya toplum önünde olacağı korkusuyla derse olan ilgilerinin düşüklüğü derse katılım konusunda genelde onları isteksizliğe itmektir. Beden eğitimi öğretmenleri bu problemi öğrencilerin öncelikle kaybolan özgüvenlerini çeşitli etkinliklerle geri kazandırmaya çalışmışlardır. Onlarla konuşarak iletişime geçerek problemin tamamen ortadan kalkması için çabalamışlardır. Bu konu ile ilgili detaylı öğretmen görüşleri ve çözüm yolları aşağıda sunulmuştur;

“Her öğrencinizin benzer problemlere sahip olup korku, çekinme, yapamama duygusu çekmesi gayet normal bir durumdur. Öğretmen bilgi, hareketi yapabilme ve gösterme becerisi, uygulamadaki açıklama yeteneği, öğrencisine güven aşılama becerisi, deneyim ve tecrübe vb. ile bu sorunları çözme yeteneğini oluşturmuş insandır. Bu becerilere sahip olma seviyeniz artıkça bunlarda problem olmaktan çok kolaylıkla çıkabilmektedir.” (Şeref Öğretmen 55/30/İl/Ortaokul)

“(…) Daha çok kendine güvenmeme, başaramayacağım korkusu... Öğrenilmiş çaresizlik... Sporcularla birebir ilişki kurup özgüvenlerini yükseltiyorum, başarabileceğine inandırıyorum onları... Bence küçük, onlara göre büyük hedefler koyup aşmalarını sağlıyorum.” (Uğur Öğretmen 44/17/İl/Lise)

“Ben kendine güven konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere, üzerine fazla gitmeden istediği zaman ve kendini hazır hissettiğinde derse katılabileceği ama bu sürenin uzun olmaması gerektiğini kendisiyle konuşarak eğer ısrarında devam ederse kendisiyle beraber hareketleri yaparak yardımcı olmaya çalışırım. Başarısız olduğunu gördüğünde kendisinin önemli olmadığını ama başka branşlarda da şansını denemesini başarılı olabileceğini söylerim. Onun mutlu olabileceği ve başarılı olabileceği bir alan olduğunu belirtirim.” (Sinem Öğretmen 47/24/İl/Ortaokul)

“(…) Pedagojik problemlerli öğrencilerin genelinde bir özgüven problemi olduğunu gördüm. Öncelikli olarak onların özgüvenlerini artıracak davranışlara yönelttim. Bu tür öğrenciler sınıf içerisinde kabul görmeyen çocuklar oldukları için onların sınıf içerisinde popüler yapmak

için sürekli ilgi gösterdim. En küçük olumlu davranışını ya da yaptığı hareketi abartılı olarak övdüm. Bu tür öğrencilere her ders sevgi ve ilgi gösterdim. Bu şekilde öğrencilerin sınıf içerisinde kabulünün olduğunu gördüm. Özellikle ilk ve ortaokullarda bu tür davranışlar öğrenci üzerinde gözle görülür bir şekilde etki ederken, lisede bu türdeki çocuklarda sınıf içi kabulünde zorluklar yaşadığını gözlemledim. Lisede derste ne kadar ilgilensem de özgüvenini artırmasında öğrenci sınıfta ortamına girdiği anda tekrar aynı seviyeye geliyor. Özgüven problemi getirdiğim noktadan aynı seviyeye geliyordu. Özet olarak söyleyebileceğim bu tür öğrencilerle konuşmak dertlerini dinlemek, sevmek onları övmek onlarla ilgili mizahçı yaklaşımlarda bulunmak onları dinlerken sanki karşımda çok büyük bir adam var önemli bir şahsiyet gibi davranıyorum. Bu onların çok hoşuna gidiyor. Bu tür çocuklarda kesinlikle sevgi eksikliklerinin giderilmesi gerekiyor.” (Davut Öğretmen 35/10/İlçe/Ortaokul)

“Kendi dersimde en çok karşılaştığım problem derse kendini yatkın olarak görmeyen ve fiziki yetenek açısından kendini yetenekli olarak görmeyen ve bunun sonucunda pasifise olan öğrenciler, yapamam duygusu ve bunun getirdiği içe kapanık ve dışlanma duygusu. Bu problemi çözerken onlarla konuştum birebir kaybolan özgüven duygusunu tekrar onlara kazandırdım. Onların yapabileceği basit aktivitelerle sönmüş olan özgüven duygularını tekrar kazandırdım.” (Mustafa Öğretmen 34/7/İl/Ortaokul)

“Utangaç çocuklar topluluk önüne çıkmaktan korkan, fobileri olan çocuklarla karşılaştım. Eğitsel oyunlarla branşlara hazırladım, ufak kitlelerle başlayıp daha sonra kalabalık önüne çıkardım. Kendi aramızda yaptığımız yarışmalarda ödüller vererek özgüvenlerini geliştirdim.” (Ceyda Öğretmen 28/5/İl/Ortaokul)

3. 1. 4. Tema 4. Ailevi Sebeplerden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Bu tema da öğretmenlerin görüşlerine göre, ailevi sorunları olan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde yansıttıkları problemler ele alınmıştır. Öğretmenler aile yapısının çocuk üzerinde ve yaşamında ne kadar önemli olduğunu, sağlıklı bir aile yapısına sahip olmayan ebeveyn çocuklarının ne tür sıkıntılar yaşayabileceğine dair izlenimlerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin ve temayı özetleyen öğretmen görüşleri ve bu problemler karşısında izledikleri çözüm yolları şu şekildedir.

“En çok karşılaştığım pedagojik problem ailevi sorunları olan çocukların okula ve sınıfa uyum sağlama problemleri oldu. Genelde bu sorunu tepki vermeden sabırla sorunun kaynağına inerek aile ve okul idaresi, arkadaşları ile işbirliği yaparak çözdüm.” (Seda Öğretmen 36/12/Köy/Ortaokul)

“Bana göre en önemli sorun çocukların birbirlerine karşı olan güvensizliği ve birlikte hareket edememeleri. Bunun en büyük sebebi ailelerin çocuklara karşı aşırı koruyucu olması. Bu ailelerin çocukları kendi başına bir şey yapmakta öz güven eksikliği yaşıyorlar. Örneğin; eğitsel oyunlarda yönlendirme yapmadığımız zaman çocuk kendi karar veremiyor.” (Adnan Öğretmen 28/5/İl/Ortaokul)

“(…) Duygusal yıkımlarda öğrencinin hayata küsmesi. Duygusal yıkılması yaşayan öğrencilerden anne baba ayrılma ve platonik aşklar gibi durumlarda öğrencilerin spor yaparak duygu ve düşüncelerinden uzaklaştıklarını hissettirerek çeşitli spor dallarına yönelmelerini sağladık.” (Çağlar Öğretmen 34/11/İlçe/Ortaokul)

“ (...) Pedagojik sorun olarak aile içi sorunlar yaşayan çocuklarımız var. Ailesi ile yaşadığı sorunları okula taşıyıp ister istemez canı sıkılan morali bozuk olan öğrenciler var. Bunları da derse katma için yine eliminden geldiğince konuşarak ederek olmazsa rehber öğretmene sevk ederek dersi etkin bir şekilde geçirmelerini sağlıyorum.” (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“Kişisel bozukluklar, aile içi baskı yüzünden tutuk çocuklar ile ilgili problemlerle karşılaştım. Bu problemi çocuklara başarabilecekleri görevler yükleyerek kendilerine olan güvenlerini geri getirmeye çalıştım.” (Mehmet Öğretmen, 39/10/İl/Lise)

“Öğrencilerin ailevi ve benzeri sorunlar yüzünden derse uyumu eksik. Mesela öğrencilerden çok yalan duyuyoruz. Öğrencilerin kendilerini başka şekillerde ifade etmeye çalıştıklarını çok duyuyoruz çok görüyoruz. Biz bu konuyu yani sorunu çözmeye çalışıyoruz ama tabii tek başımıza bunu çözmemiz imkânsız. Ailelerinde bu konuda destek vermesi lazım fakat aileler hiçbir konuda destek olmuyor. Aileler genel olarak okulla ilgilenmiyor. Öğretmenlerinde kendi mesleki sıkıntıları olduğu için bu konu üzerine eğilemiyor.” (Berk Öğretmen 37/3/İlçe/Ortaokul)

Bu ana tema “aile içi şiddet gören çocuklar” ve “anne babası ayrı” olan çocuklar olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır.

3. 1. 4. 1. Alt Tema 1: Aile İçi Şiddet Gören Çocuklar ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğrencilerin yaşadıkları ailevi sorunlardan biride aile içi şiddettir. Öğretmenler birçok öğrencisinin anne veya babaları tarafından şiddette maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Şiddette maruz kalan çocukların beden eğitimi ve spor dersine bu durumu iki şekilde yansıtmaktadırlar. Birincisi gördüğü şiddeti okulda arkadaşlarına uygulama, ikincisi de şiddete uğradığı için içine kapanık, utangaç, çekingen ve özgüvensiz davranışlardır. Şiddet gören öğrencilerin derse katılım konusunda genelde isteksiz oldukları ya da ders akışını bozdukları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bazı ailelerin çocuklarını değersiz ve başarısız gördükleri için onlarla ilgilenmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler şiddet gören çocuklara öncelikle sevecen bir yaklaşım sergileyerek bu problemi çözmeye çalışmışlardır. Öğrencilere çeşitli görevler ve sorumluluklar vererek onların kaybolan özgüvenlerini yeniden kazandırarak derse katılım konusunda motive etmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, ailelerle de görüşmeye çalışılarak da problemi çözmek için çabalamışlardır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm için izledikleri yollar şu şekildedir;

“(...) Agresif uyumsuzluk ve aileden şiddet gören çocuklar var. Özellikle parçalanmış ailelerin çocukları ve anne veya baba yanında yaşamayan dede, babaanne yanında yaşayan çocuklar aşırı sorumsuz aşırı kavgacı çocuklar oluyor. Aile yapısı bu faktörün ana sebebi.” (Cemil Öğretmen, 42/18/İl/Ortaokul)

“Annesi babası tarafından başarısız öğrencilerin devamlı aşağılanması ve şiddet görmesi, çocukların psikolojik durumuna bakarsak bazı bölgelerde kız çocukların kabul edilmemesi. Bu tür öğrencilere rehber öğretmen gibi sorunlarını dinlemek ve çözüm yolu üretmek gerçekten zor bir durumdur birde ailesi bu durumu kabul etmiyor ve yardım istemiyorsa. Bu tür öğrencilere özellikle yetenek isteyen derslere yönelterek ve yarışmalara girmesini sağlayarak başarı elde etmesi ve bu başarıların ailesi tarafından görülmesi çocuğun ailede gereksiz olmadığını ve destek verildiği zaman başarılı olabildiğini göstermektedir.” (Ferit Öğretmen, 39/18/İl/Ortaokul)

“(...) Bir başka öğrenci ise aile tarafından çok şiddet görüyor. Genel olarak beden eğitimi dersi de dâhil bir huzursuzluk yaratma durumu var. Ailesinden gördüğü şiddeti arkadaşlarına yansıtıyor.

Öğretmen arkasını döndüğünde yanındaki arkadaşlarını darp ediyor. Aile yapısından bu hale gelen öğrencim var. Bu çocuğu da genel olarak; liderlik görevleri verdiğimde onların sorumluluğunu alıyor. O zaman biraz daha huzursuzluk çıkarma olayı azalıyor. Tamamen kurtulamıyor ama.” (Galip Öğretmen, 27/2/Köy/Ortaokul)

“Derste sürekli düşen, kendini yere atan gerekirse tırnakla kendini çizen, konuyu işlememek için hastalanıp, nefes alamayan, ayağı çeken bir öğrencinin ve bir şey yapmazsa sürekli ağlayan ve ölmek isteyen birisi. Önce her sıkıntısında (neredeysse her ders sıkıntılıydı) ona bakıp ne olduğunu dinliyordum. Sonra yapılacak bir şeyi varsa (burkulduysa buz koymak, kirleniyorsa ellerini yüzünü yıkamak, nefes için rahatlatma çalışmaları vb.) onları yapıyordum. Tamamen ilgiyi üzerine çekmeye çalışma vardı. Yakın arkadaşları ile görüştüm. Aile durumu hakkında bilgi aldım. Sonra derslerde yaptığı davranışlarda ilgiyi kestim. Ne olursa ona yapması gerekenleri sesli söyleyip dersime döndüm. Ardından kendisi yaptıktan sonra kenara geçip oturmaya başladı. Yapması gereken hareketlerin temel olanlarını yapmasını istedim. Ancak yapmadı veya yapmak istemedi. Israrcı ve sert ses tonuyla konuşup ona emir olarak yapması gerektiğini birkaç ders tekrarladım. Ağlayarak ve yanlış yaparak biraz hareketleri denedi. Daha sonra ki derslerde daha basit olacak hareketleri seçerek yapturdum(tüm sınıfa). Kendisi zorla da olsa yaptı ve ona öncelikle sınıfta en iyi yapan 5-6 kişiden biri olduğunu söyledim. İlk inanmadı gözlerini açarak herkesin yüzüne bakarak onaylamak istedi. Destek görünce ağlayan yüzünde tebessüm başladı. Daha sonra ara ara sınıfta en iyi olduğu hareketlerde alkışlattım ve bazı arkadaşlarına hareketi yapmasında yardım etmesini isteyip, sorumluluk verdim. Biraz kendine güveni artmış oldu. Bir gün teneffüste ağlayarak 3 arkadaşıyla yanıma geldi. Çok ciddi aile sorunlarını arkadaşlarıyla birlikte anlattı. Şiddet açlık, evden atılmak, annenin baba tarafından sokağa bırakılması vs. sonucu depresyon yaşadığı ortaya çıktı. Anne ve babayı aradım ama ulaşamadık. Hep birlikte doktora götürdük ve ilaç tedavisini başladı. Bu arada çok ciddi intihar girişi olduğunu öğrendik. Rehberlik servisi ile ve doktorlarla destek olduk. Şuan son sınıfta dersleri çok iyi tekvandoya başlattık.” (Gül Öğretmen 47/25/İlçe/Lise)

3. 1. 4. 2. Alt Tema 2: Ayrı Anne- Baba Sahip Olma ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer ailevi problemlerden biride anne babası ayrı olan öğrencilerdir. Bu tür çocukların beden eğitimi ve spor dersinde genelde isteksiz oldukları, kendilerini arkadaşlarından soyutladıkları, kurallara uymama eğilimi gösterdikleri ve asi davranışlarda buldukları öğretmenler tarafından dile

getirilmiştir. Bu tür öğrenciler genelde içe kapanık bir davranış sergiledikleri için, öğretmenler bu öğrencilere öncelikle dostane ve akranmış gibi yaklaşım sergileyerek, onlarla iletişim kurmaya çalışmışlardır. İletişime geçilen çocuklar daha sonra önce beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olabilecekleri etkinliklere yönlendirilmiş, bunun dışında da ders dışı etkinliklere ve okul takımlarına katılımları konusunda yönlendirmeler yapılmıştır. Böylelikle bu çocukların kendilerini gerçekleştirme ortamları oluşturulmuş bir nebzede olsa sıkıntılarında uzaklaştırılmaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmenler bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Bu soruna ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm yolları şu şekildedir;

“Şimdi bundan 3-4 yıl önce filan bir tane sıkıntılı yani psikolojik anlamda sıkıntılı bir çocuğumuz vardı. Bu çocuğumuz yurtta kalıyor, ailevi problemleri var, ama tabii ilk başta bunu anlayamıyorsun. Bir süre gözlemliyorsun hiçbir faaliyete katılmak istemiyor. İşte ben basketbol oynamayı sevmem, ben futbol oynamadım hiç, ya da voleybol hiç oynamadım deyip sürekli kendini soyutlayan bir çocuk. Bunu ilk başlarda ben ara ara yanıma alıp sohbet ettim. Onula aramdaki mesafeyi daha böyle şey haline getirdim daha çocuk için anlatılabilir hale geldi. Anne babası ayrıymış, çocuk burada yurtta kalıyor maddi sıkıntıları var. (...) Sonra bir gün tabii sürekli derslerde oturmak istemesi beni rahatsız etti. Bende bir gün hadi gel seninle beraber değişik bir şey yapalım dedim. Herkes voleybol basketbol bir şeyler oynuyor. Biz seninle badminton oynayalım. O ne hocam nasıl bir şey, bizde o sene yeni yeni almıştık okulumuza raket top. Ondan sonra çıktık hadi şöyle vuracaksın, raketi şöyle tutacaksın topa şöyle vuracaksın, şöyle servis atacaksın, falan derken biz onunla böyle bir oynadık. İşte bir daha ki beden eğitimi dersimizde biraz daha oynadık. Ondan sonraki süreçte bu çocuk artık kendisi gelip; “hocam bugün badminton oynamayacak mıyız?” demeye başladı. Ondan sonra file kurduk. Maç yaptık. Bu şekilde daha severek gelmeye başladı beden eğitimi derslerine.” (Bahar Öğretmen, 43/18/İl/Lise)

“Meslek hayatımda pedagojik problemler anlamında en çok karşılaştığım pedagojik problem genelde psikolojik olarak çocukların ailesiyle ergenlik dönemindeki çocukların lise dönemimde çalışırken bunu gördüm. Anne baba ayrı çocukların sorunlarını çözüyoruz. Bunla çocuklar bu konuda dışardan tedavi alıyorlar. Bunun yansıması olarak kurallara yaklaşımda biraz daha asi davranışlarda bulunuyorlar. Bu tip öğrencilerle daha çok diğer öğrencilere verdiğimiz yaklaşımdan daha farklı bir yaklaşım gösteriyoruz. Genelde dosthane yaklaşıma çalışıyoruz. Bunları kazanmak adına. Babası yoksa babasının eksikliğini gidermeye çalışıyoruz herhangi bir sıkıntın olduğunda yanıma gel şeklinde.” (Bekir Öğretmen, 38/11/İl/Lise)

“En çok karşılaştığımız problem dersin, arkadaşlarının ve okulun huzurunu bozan çocuklar daha doğrusu buna kavgacı çocuklar diyebiliriz. Genellikle parçalanmış ailelerden oluyor bu çocuklarımız. Nasıl başa çıkıyoruz ben kendim için söyleyeyim. En başta çocuklarda daha çok sevgi yoksunluğu olduğu için yanımıza çekmeye çalışıyoruz çocuğu işte günlük onun halini hatırını soruyorum. Bu sorularla ona yakınlaşmaya çalışıyorum bu bize çoğu zaman fayda getiriyor. En çok yaptığımız şeylerden biride eğer yeteneği varsa çocukları okul spor takımlarına teşvik ediyoruz yönlendiriyoruz. O şekilde olunca bir topluluğa bir çevreye ait olduklarını hissettiklerinde daha derli toplu olmaya çalışıyorlar. Bazen bu sorunlu öğrencilerle baş edemediğimiz zamanlarda oluyor. Böyle durularda çocukları rehberlik öğretmenlerine gönderiyoruz. Yani rehberlik öğretmeniyle iş birliği yaparak çocuğu kazanmaya ve sorunun çözmeye çalışırız. Ama daha bu çocuklara bir annesi bir babası gibi davranarak sevgi ihtiyacını karşılayarak bu sorunu çözmeye çalışıyorum.” (Cemil Öğretmen, 42/18/İl/Ortaokul)

“5 yıl ilköğretim okulunda çalıştığım sürede girdiğim öğrencilerin çoğunluğunda yaşadıkları bölgenin büyük şehre yakın olması ve babasının çalışma bahanesiyle büyük şehre gitmesi ve tekrar ailesine geri dönmeyip orada başka bir eş ile tanışıp kendi ailesinden ayrılmasıyla çocuklar anne ve babalarının ayrılmasına küçük yaşta şahit olmuşlar ve çocuk kendini toplumdaki okuldan ve derslerden soyutlamasıyla karşı karşıya kaldım.” (Latif Öğretmen 32/7/İlçe/Lise)

“Ailevi problemler anne baba ayrılmış birçok öğrenci ile karşılaştım. Davranış bozukluğu ve içe kapanık ve genellikle konuşmayı pek sevmediklerini gözlemledim ve rehber öğretmene yönlendirerek ya da konuşarak problemleri çözmeye çalıştım.” (Hüseyin Öğretmen 40/15/İlçe/Ortaokul)

3. 1. 5. Tema 5: Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sebeplerden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Bu tema altında öğretmenlerin karşılaştıkları sosyo-kültürel ve ekonomik sebeplerinden kaynaklanan problemler ele alınmıştır. Öğretmenler; öğrencilerin ve ailelerinin buldukları ve sahip oldukları sosyo-kültürel çevre, seviye ve ekonomik durumlarının beden eğitimi ve spor dersine yansımalarından bahsetmişlerdir. Bu tema öğrencilerin aile yapıları, ailelerin ekonomik durumu ve okulun bulunduğu ve ailenin yaşadığı sosyo-kültürel ortam olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Bu temayı kemal öğretmen şu şekilde özetlemiştir;

“(…) Voleybol takımı kurmuştum çalıştığım okul biraz sosyo-ekonomik açıdan gelişmemişti. Kız öğrencim takımından çıkmak istediğini söyledi nedenini sorunca ailesinin şort giymesine kızacağını hatta şiddet bile uygulayabileceklerini söyledi. Özellikle bu olay sosyoekonomik düzeyi düşük olan muhitlerde olan okullarda çok sık yaşanmaktadır. Bu çevrelerde spor ve beden eğitimi bir ayıp olarak görülebiliyor. Buna benzer çevrelerde öğrenciyle olan en küçük bir temas suiistimal edilebiliyor. Örneğin; öğrenciyle voleybol oynamak basketbol oynamak veya bunları öğretirken onlara temas etmek dışarıdan yanlış anlamalara neden olabiliyor. Hatta bu yüzden soruşturma geçiren çok arkadaşlarımız var. Aslında bu durum toplumun asıl yüzünü yansıtmaktadır. Böyle olunca biz beden eğitimi öğretmenleri özellikle erkek öğretmenler kız öğrencilere karşı daha dikkatli olma gereksinimi hissediyor. Bu da dersi işlerken strese neden oluyor. Rahat bir ders ortamı sağlanamıyor. Düşünün yani dersde bir kız öğrenci düştüğünde kaldırayım mı kaldırmayayım mı diye düşünüyorum. Mesela öne takla öğrenci başını koyar sonra sen arkadan destekle onu itersin bu bir öğretim gösterim yöntemidir ama ben taciz olaylarından korktuğum için hiçbir zaman bu yöntemi veya uygulamayı yapmadım. Bunu da şöyle çözdüm hareketi ondan daha iyi yapan bir kız öğrenciyi görevlendirdim ve ona yardımcı olması konusunda direktifler verdim. Özellikle kız öğrenciler hiçbir temas içerisine girmemeye özen gösterdim. Aslında bizim dönemimizde kız öğrencilere kadın erkek öğrencilere erkek öğretmen giriyordu. Ama tabii günümüzde bu nasıl algılanır, nasıl tepki alır bilinmez. Ayrıma neden olur mu bilinmez. Tartışmalı bir konu.”
(Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

3. 1. 5. 1. Alt Tema 1: Aile Yapısından Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Ailelerin sahip olduğu hayat görüşleri onların çocuklarının yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Aile yapısı günümüz şartlarına uygun olmayan aileler ve bu aileler çocuklarının hayatlarına aşırı müdahale etmesi beden eğitimi ve spor dersine de olumsuz etkileri yansıtmaktadır. Görüşmeye katılan benden eğitimi öğretmenleri; bazı ailelerin kız çocuklarına eşofman giydirmek istemedikleri, aşırı muhafazakâr ailelerin çocuklarına spor kıyafeti almaması, bazı ailelerin spor kültürüne sahip olmaması gibi birçok problemle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu problemleri ailelerle birebir iletişime geçerek gerekli açıklamaları ve uyarıları yaparak çözmeye çalışmışlardır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm yolları şu şekildedir;

“Benim için en büyük pedagojik problem çocukların eşofman giymemeleri. Köy okulu olduğu için özellikle kız öğrencilerin eşofman giymesi sıkıntı oluyor. Aileler kız çocuklarının eşofman giymelerini istemiyorlar. Bu konuyu aşmaya çalıştım bir dönem ilk geldiğimde bir dönem boyunca kız çocukların eşofman giyme sıkıntısını aşmaya çalıştık. Tabi ergenlik döneminde olduğu için (ortaokul öğretmeniyim ben) ergenlik döneminde oldukları için kız çocukları eşofman giymekten tedirgin oluyorlar. Soğuk olunca üşüyoruz öğretmenim, eşofman giyemiyoruz, babam almıyor almak istemiyor giydirmiyor, diye böyle sıkıntıları aştık velilerle görüştük, öğrencilerin derste eşofman giymesi gerektiğini, giymediği zaman nasıl zararları olacağını söyledik, ikna ettik. Şimdi eşofman giymen öğrencimiz yok, her öğrenci beden eğitimi dersinde eşofman giyilmesi gerektiği bilinci oluştu. Hatta ara derslerimizde bile yani beden eğitimi dersinin 2-4 saatte olduğunda bile üzerlerini değiştirip derse katılıyorlar. Yani sonuç olarak ailelerle birebir görüşmeler sonucu bu problemi çözdük. Ailelere eşofman giymediği takdirde bazı branşlarda örneğin; jimnastik yapmak istediklerinde veya voleybol kız öğrencilerin eteklerinin açılabilceğini bunun daha çok sıkıntı yaratabileceğini en azından eşofmanla daha rahat hareket edebileceklerini, aşırı dar ve rahatsız edici olmadığı sürece eşofmanın daha rahat bir spor aleti olduğunu söyledim.” (Ayşe Öğretmen 25/2/Köy/Ortaokul)

“Köy okullarında asıl problem çocukların özgüvenlerinin çok çok düşük olması kendini tanıyamamaları. Yetenekleri var ve bunların farkında olamamaları. Bunlar için çocuklarla ya da aileyle konuşulduğunda ise muhafazakâr bir toplumsa ya da çocuklarını başka şehirlere gönderme durumlarından çekiniyorlarsa bu yetenekli çocukların hiçbir gelişim göstermeden sadece kendi başlarına gösterdikleri performansla yetindikleri görülmektedir.” (Ramazan Öğretmen 27/3/Köy/Ortaokul)

“(…) Mesela öğrenci çok iyi sporcu çok yetenekli fakat çocuğun aile yapısı gereği ailesi çocuğa spor yapması konusunda engel oluyor, izin vermiyor. Ama başka sanatsal alanda bir şey yapmak istediğinde aile destek oluyor. Aile yapısı ve ailenin kültürü çok önemli. Ailelerin bazılar kendi yaşadıkları gibi çocuklarının da öyle yaşamasını istiyor. Bu da gelişen ve değişen dünyada çocuğun birçok şeyden geri kalmasına neden oluyor. Biz bu sıkıntıları öğretmen arkadaşlarla iş birliği içinde ailelerle görüşme yapıyoruz. Onlarla görüşme yapıyoruz. Onları topluma kazandırmak için çeşitli sosyal aktiviteler yapıyoruz.” (Berk Öğretmen 37/3/İlçe/Ortaokul)

“(…) Birde günümüz çocuklarının eğlence anlayışı değişti. Şimdi bilgisayar başında oynuyor, bilgisayar başında futbol oynuyor. Eski gibi dışarıya çıkıyım arkadaşlarımla futbol oynayayım isteği veya heyecanı yok. Biz çocukluğumuzda dışarda futbol oynamak için ölürdük yani. Şimdi bilgisayarlar var PES ler var birçok şey artık bir ekrana sığdırılmış. Bu da tabi ailelerin işine geliyor. Çocukları evde gözlerinin

önünde düşme riski yok, dışardan bir zarar gelme ihtimali yok, orasının burasının kırılma riski yok. Bu durum ailelere iyi bir durummuş gibi gelebilir. Fakat böyle olunca çocukların hem motorik özellikleri geriliyor hem de hareketsiz yaşam tarzı alışkanlığı ediniyorlar.” (Kemal Öğretmen 42/12/İl/Ortaokul)

“Ailelerin spor kültürünün olmaması çocuk üzerinde etki yaratıyor. Ailelerin spor kültürünün gelişmesi için belediyelerin valiliklerin, yerel medyanın her kurumunun ve kişilerin ailelere spor bilinci ve sağlıklı yaşam için spor yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmeli.” (Önder Öğretmen 40/18/Ortaokul)

3. 1. 5. 2. Alt Tema 2: Ailelerin Ekonomik Durumundan Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer sorun, öğrenci ailelerinin ekonomik durumlarından kaynaklanan problemlerdir. Bu problemlerin beden eğitimi ve spor dersine yansımaları genelde ders için gerekli olan eşofman, ayakkabı gibi malzemelerin aileler tarafından alınamamasının derse olan olumsuz yansımaları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler bu problemin farkına vardıklarında gerek okul aile birliği aracılığı ile gerek yardım toplayarak, gerekse kendileri öğrencilere bu malzemeleri temin ederek bu sorunu çözmeye çalışmışlardır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm yolları şu şekildedir;

“(…) Bizim dersimizin en büyük sorunlarından bir tanesi eşofman problemi. Çalıştığım yer küçük bir ilçe ekonomik sıkıntıları olan bir ilçe. Eşofman getirmeyen, ailesi alamayan öğrenciler var. Bunları da okul aile birliğinin toplamış olduğu bağışlardan, paralardan veya öğretmenlerden bağış adı altında toplayarak öğrencilerimize eşofman vb. gerekli malzemeleri alarak derse katılmalarını sağlıyoruz.” (Ali Öğretmen 26/2/ilçe/Ortaokul)

“(…) Kıyafet alamayacak durumda olan yani ekonomik açıdan güçsüz olan öğrenciye de gerekli maddi yardım yapılmış yani maddi yardım toplanarak gerekli kıyafetin alınması sağlanmıştır. Bu şekilde sorunumuzu çözmüş olduk.” (Ahmet Öğretmen 27/4/Köy/Ortaokul)

“Bulduğum okulda çocukların ailelerinin maddi problemleri dolayısıyla eşofman ve spor ayakkabısı sorunu olduğundan çocuklarda derse katılmayı istememe oyunları oynamama durumu vardı. Tüm öğrencilerin sorununu düzeltemsek de yardımsever kişilerden destek

alarak spor ayakkabısı ve eşofman temin ederek sorunu çözmeye çalıştık ve başarılı da olduk.” (Ceylan Öğretmen 27/4/İlçe/Ortaokul)

3. 1. 5. 3. Alt Tema 3: Okulun Bulunduğu ve Ailenin Yaşadığı Sosyo-Kültürel Ortamlardan Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Öğretmenler okulun ve çocukların ailelerinin yaşadığı sosyo-kültürel ortamların beden eğitimi ve spor dersine olumsuz etkilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sorunların genelde ailelerin eğitim seviyesinin düşüklüğünden veya içinde buldukları şartlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu sorunlar genelde öğrencilerin derslere ve okula düzenli gelmemesi, ders için uygun kıyafetle derse gelmemesi gibi sorunlardır. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm yolları şu şekildedir;

“(…) Köy yeri olması dolayısıyla çocuklar bahçe ve hayvancılık işlerinde çalıştırılıyor okula sanki boş zamanlarında geliyormuş gibi bir izlenim var onlarla ve aileleri ile gerek toplu gerek bire bir görüşmeler yapıyoruz isteksiz ve yeteneği diğer arkadaşlarına oranla az olan öğrencilerimiz de var onlara da kendi seviyelerinde etkinlikler yaptırmaya özen gösteriyoruz. Özellikle diğer arkadaşlarından iyi yaptığı noktaları seçip onları onure ederek motive etmeye çalışıyorum.” (Veysel Öğretmen 27/3/Köy/Ortaokul)

“Okulumuzun bulunduğu çevre itibariyle öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri düşük, öğrencilerin okula ve derslere devam sorunu vardır. Bu yüzden öğrenciler derse düzenli ve uygun kıyafetlerle gelmiyorlardı. Yukarıdaki sorunları çözmek için okul idaresiyle iş birliği yaparak devamsız öğrencilere ev ziyareti yaparak okula devam etmelerini sağladık. Okul idaresi ile ayrıca kaymakamlık ile irtibata geçerek maddi durumu iyi olmayan ailelere destek sağladık. Böylelikle öğrencilerin derse uygun kıyafetlerle gelmesini sağladık.” (Rauf Öğretmen 37/6/İlçe/Ortaokul)

3. 1. 6. Tema 6: İlkokullarda Beden Eğitimi ve Spor Dersine Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Girmemesinden Kaynaklanan Problemler ve Öğretmenlerin Bu Problemlerle Baş Etme Yolları

Beden eğitimi öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer ana sorun ise ilkokul seviyesindeki beden eğitimi ve spor dersi veya dersle ilgili etkilere alan uzmanı olan beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesidir. Bu seviyedeki beden eğitimi ve spor dersi veya dersle ilgili tüm etkinlikler sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu seviyede sadece beden eğitimi derslerini değil aynı anda resim, müzik gibi özel uzmanlık gerektiren dersleri de yürütmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi bir öğrencinin 7-8 yaşlarında okula başladığı düşünüldüğünde ilkokul aşamasını 11-12 yaşlarında bitiriyor. Bu da demek oluyor ki, çocuk beden eğitimi öğretmeni ile bu yaşlarda tanışıyor. Öğretmenlerin çoğu da bu konudan şikâyet etmektedirler. Çünkü bu yaşa kadar sistemli ve olması gerektiği gibi beden eğitimi ve spor dersi işlenmediği için çocukların psikomotor becerileri olması gerektiğinden çok geride olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine gereken önemi vermemesi ve bu ders saatini zaman zaman diğer derslerde yetişmeyen konuları bitirmek için meslektaşlarının kullanmasından kaynaklı beden eğitimi derslerinin yeterince uygulanmaması olduğu belirtmektedirler. Ayrıca bu tutum içerisinde yetişen çocuklarda beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerine gelecek yıllarda önem vermemekte, bu dersi akademik gelişimin dışında tutmaktadırlar.

Bu sorunun sistemsal bir çıkış noktası olduğu için öğretmenlerin bu sorunun temelden çözülmesi konusunda yapacakları hiçbir şeyin olmadığını dile getirmektedirler. Öğretmeler sadece 11/12 yaşlarında ilk defa bu ders ve öğretmeniyle tanışan çocuklara okuma yazma öğretir gibi beden eğitimi ve spor dersinin gerekliliklerini öğretmeye çalışarak bu eksikliği gidermeye çalışmaktadırlar. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri ve izledikleri çözüm yolları şu şekildedir;

“İlkokullarda eskiden 8 yıllık bir eğitim vardı. İlkokullardaki 4 ve 5. sınıf İngilizce, resim ve beden eğitimi derslerine branş öğretmenleri girerdi. 4+4+4 sistemine geçildikten sonra birinci aşamadaki 4 yıllık derslerden sadece din ve İngilizce derslerine branş öğretmenleri giriyor,

beden eğitimi, resim ve müzik gibi diğer sosyal derslere sınıf öğretmeni giriyor. Bu derslerin branş öğretmenleriyle öğrenciler 5-6-7 ve 8 sınıfta tanışıyor. Bir çocuğun 7 yaşında okula başladığını varsayarsak bu öğrencinin 4 yılın sonunda zaten 11 yaşını tamamlamış oluyor. Ondan dolayı temel motorik özellikler dediğimiz esneklik, koordinasyon, çabukluk gibi temel motorik özelliklerini çocuklar alanında uzman olmadıkları için maalesef sınıf öğretmeninden alamıyorlar. Hatta bazı sınıf öğretmenleri bazen konularını yetiştiremediği takdirde beden eğitimi gibi sosyal derslerinde bu derse özgü becerileri edinmesi gereken derslerde konuyu yetiştirmek için Türkçe ve matematik gibi dersler yapmaktadır. Bu çocuklar 5. sınıfa yani ikinci 4 yıla geldiklerinde beden eğitimi öğretmenleriyle karşılaştıkları zaman normal bizim planımızda yapmamız gereken hareket ve davranışları gösteremediklerinden dolayı kendilerini başarısız atfetmeye başlıyorlar. Bundan dolayı da çelişkide sorun yaşıyorlar. Bu öğrenciler aynı zamanda ilkokullarda bir takım sportif faaliyetlere katılmadıkları için de beden eğitimi dersine istekle ve şevkle katılmama durumu da meydana geliyor. Dersin önemini kavrayamıyor bir takım eksikler kalıyor. Burada da sorunlarımız var bu milli eğitim bakanlığımızın uygulaması ile ilgili. Bunu ders içerisinde şöyle çözüyoruz bunun çözümü yok çünkü şu yüzden yok çocuk 11 yaşına kadar motorik özellikleri kazanamadığından dolayı zaten sonrasında da kazanamıyor. Bizde karmaşık hareketlerden ziyade basit hareketlerde yani şöyle söyleyeyim ortaokula gelmiş çocuklara ABC öğretir gibi beden eğitimi dersi yapıyoruz. Yani ilkokul 1 öğrencisine nasıl okuma yazma öğretiliyorsa, 5. sınıf öğrencisine de beden eğitiminin alfabesini öğreterek başlıyoruz. Normalde hazır gelmesi gerek çocukların, hazır bulunuşlukları olması gereken öğrencilerimizin maalesef o noktada alınıp ondan sonrada bu çocukları o noktada taşımaya çalışırken birçok eksik ve problemlerle bir şey aktarıyoruz. Bu da ülke spor alt yapısının neden gelişmediğini sorusunun cevaplarından biri olabilir. Bu yüzden başarılı olimpiyat sporcusu yetiştiremiyoruz. Sen ilkokullarda o temel psiko-motor gelişimi sağlayamazsan okul öncesinde ilkokulda bunları yapamazsan zaten çocuk ondan sonra üzerine koyamıyor zihinsel olarak. Eksik başlıyor çocuk, sadece ilgili velilerin çocuklarını götürdükleri kurslar bu spor il müdürlüklerinin açmış oldukları kurslara götürülenler vesayire ama okul olarak temel eğitimin içerisinde maalesef spor girmemiş oluyor.” (Hasan Öğretmen 39/16/İl/Ortaokul)

“Beden eğitimi ve spor dersi açısından sadece fizyolojik olarak çocukların ilköğretimden, ortaöğretime geçtiklerinde hareket becerilerinin çok yetersiz olduğunu gözlemliyorum bu da ilköğretimde beden eğitimi ve spor, oyun gibi etkinlikleri çocukların yeterince almamış olmasından kaynaklanıyor. Bunun dışında herhangi bir sorun yaşamadım.” (Kübra Öğretmen 29/4/İlçe/Ortaokul)

“Çocukların beden eğitimi dersini sevdikleri gerçektir. Fakat öğrencileri küçük yaşta yeteneğini anlamak ve yönlendirmek bu sistemde zor gözükmektedir. Bizim sorunumuz ortaokula geçen öğrencinin

ilkokulda beden eğitimi dersine branşdaşlarımızın girmemesidir. Ben bunu nadiren de olsa boş saatlerimde ilkokul öğretmenlerinden ders alarak çözmeye çalışıyorum.” (Oya Öğretmen 30/4/Köy/Ortaokul)

3. 2. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği (BESPPFÖ)’nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde; BESPPFÖ’nin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

2. 4. 3. Ölçeğin Geçerlik Analizi Bulguları

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk 2015, s.179). Eğer bir test (ölçek) ölçmek istediği özelliği doğru ve diğer özelliklerle karıştırmadan ölçüyorsa bu testin geçerli olduğu söylenebilir (Alpar 2010, s.316). Geçerlik teknikleri için çeşitli sınıflandırmalardan bahsedilmektedir. Bunlardan en çok tercih edilenler şunlardır; kapsam (content) geçerliği, ölçüt-bağımlı(criterion-related) geçerlik, yapı (construct) geçerliği, mantıksal geçerlik, bir ölçüte dayalı geçerlik, görünüş(yüzeysel) geçerliği, ekolojik geçerlik, kültürel geçerlik, katalitik geçerlik, kestirisel geçerlik (Büyüköztürk 2015; Alpar 2010; Alıcı ve ark. 2014; Baykul 2015; Seçer 2015b; Atılgan ve ark. 2013; Tavşancıl 2014; Özdamar 2016; Ercan ve Kan 2004; Ergin 1995). Beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeğinin geçerlik işlemlerinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinde uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliğinde ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır.

2. 4. 3. 1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı(özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını

göstergesidir (Büyüköztürk 2015, s.179-180). Bir başka ifade ile ölçeğin hedeflenen konuda belirlenen amaçları denetleyecek kapsamda olma özelliğidir (Özdamar 2016, s.73). Çalışmada geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için en yaygın tekniklerden olan “uzman görüşüne başvurma” tekniği (DeVellis 2014, s.100; Tekindal 2015, s.189-190; Büyüköztürk 2015, s.179-180) kullanılmıştır. Uzman sayısı olarak ise 5 ile 40 arası bir sayı önerilmektedir (Alpar 2010, s.319). Bu kapsamda hazırlanan 56 ifadeden oluşan madde havuzunun kapsam geçerliği için; ölçme değerlendirme alanından 1, beden eğitimi öğretmenliği tecrübesi olan 2 akademisyen, 1 beden eğitimi öğretmeni, beden eğitimi ve spor alanında 3 akademisyen, dil geçerliliği, yazım ve imla kuralları kontrolü için Türk Dili ve Edebiyatı alanından 1 uzman ve PDR alanından uzman 1 akademisyen olmak üzere toplamda 9 farklı uzmana başvurulmuştur.

Kapsam geçerliği yapılırken Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Her maddenin karşısında “madde hedeflenen yapıyı ölçer”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “madde hedeflenen yapıyı ölçmez (çıkartılmalı)” ifadeler yer almaktadır. Bu şekilde her maddenin kapsam geçerlilik oranı belirlenmeye çalışılmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir. Kapsam geçerliği oranı (KGO) sıfıra eşit veya negatif değer aldığı anda, o maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri hesaplama kolaylığı açısından=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik oranları) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Akt: Yurdugül 2005). Bu tablo yardımı ile maddelerin sahip oldukları KGO ile çizelge 3.5’de yer alan KGO değerleri ile karşılaştırılmış, KGO değerleri önerilen değerlerden (0.78) düşük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Çizelge 3.6’da maddeler ve KGO’ları verilmiştir.

Çizelge 3. 5. 0.005 Anlamlılık Düzeyinde Lawshe Tekniği Minimum Kapsam Geçerlik Oranları*

Uzman Sayısı	Minimum KGÖ Değer	Uzman Sayısı	Minimum KGÖ Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40 ve üzeri	0.29

*Çam ve Baysan-Arabacı (2010) ve Yurdagül (2005) 'den aktarılmıştır.

Çizelge 3. 6. Ölçek Madde Havuzu ve Kapsam Geçerlik Oranları

Madde	Gerekli	Düzeltilme	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Gerekli	Düzeltilme	Çıkarılmalı	KGO
1	9	-	-	1,00	29	3	6	-	-0,33
2	9	-	-	1,00	30	9	-	-	1,00
3	3	3	3	-0,33	31	2	2	5	-0,55
4	9	-	-	1,00	32	9	-	-	1,00
5	9	-	-	1,00	33	9	-	-	1,00
6	9	-	-	1,00	34	9	-	-	1,00
7	9	-	-	1,00	35	9	-	-	1,00
8	9	-	-	1,00	36	3	3	3	-0,33
9	9	-	-	1,00	37	2	-	7	-0,55
10	1	3	5	-0,77	38	9	-	-	1,00
11	9	-	-	1,00	39	3	3	3	-0,33
12	9	-	-	1,00	40	9	-	-	1,00
13	2	2	4	-0,55	41	9	-	-	1,00
14	9	-	-	1,00	42	3	3	3	-0,33
15	9	-	-	1,00	43	9	-	-	1,00
16	9	-	-	1,00	44	9	-	-	1,00
17	9	-	-	1,00	45	3	-	6	-0,33
18	9	-	-	1,00	46	9	-	-	1,00
19	9	-	-	1,00	47	9	-	-	1,00
20	9	-	-	1,00	48	2	-	7	-0,55
21	9	-	-	1,00	49	9	-	-	1,00
22	9	-	-	1,00	50	9	-	-	1,00
23	9	-	-	1,00	51	9	-	-	1,00
24	9	-	-	1,00	52	3	1	5	-0,33
25	9	-	-	1,00	53	9	-	-	1,00
26	9	-	-	1,00	54	2	1	6	-0,05
27	9	-	-	1,00	55	3	1	5	-0,25
28	9	-	-	1,00	56	9	-	-	1,00

Çizelge 3. 6'ya göre KGO değeri 0.78'den küçük olan 3, 10, 13, 29, 31, 36, 37, 39, 42, 45, 48, 52, 54 ve 55. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Böylelikle ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2. 4. 3. 2. Yapı Geçerliği

Bir ölçme aracında yapı geçerliliği, ölçme aracının ölçmeye çalıştığı teorik yapıyı ölçebilme derecesi olarak veya bir başka deyişle ölçekte yer alan her maddenin birbiri ile olan ilişki düzeyi olarak da tanımlanabilir (Seçer 2015a, s.222). Yapı geçerliği için literatürde farklı teknikler önerilmektedir. Bunlar; faktör analizi, küme analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testidir (Büyüköztürk 2015, s.180). Çalışmamızda yapı geçerliği için en sık kullanılan tekniklerden biri olan faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik SPSS 20. İstatistik programı ile uygulanmıştır.

2. 4. 3. Faktör Analizi

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk 2015, s.133). Bir başka ifade ile ölçme aracının, ölçtüğü değişkenlerin sayısı ve bunların her birinin testin bütününden elde edilen toplam puanlara katkısı, testin ölçtüğü yapı ve yapıları ortaya çıkarmada kullanılabilir (Baykul 2015, s.213). Faktör analizi açımlayıcı (keşfedici, exploratory) ve doğrulamayı (confirmatory) olmak üzere iki yaklaşıma sahiptir. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulamayı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk 2015, s.133).

Açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi geçerlik için bir arada kullanılan iki farklı istatistiksel yöntemdir. Bu iki yöntem değişkenlerin boyutları ile ilgilidir, fakat farklı teknik ve farklı amaçlara hizmet ederler. Açımlayıcı faktör analizi orijinal veri setini doğrulamaktan ziyade, değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlar. Bu amaçla, verilerin ilişkili değişkenlerle birlikte gruplanması olarak tanımlanabilir. Tipik olarak, bir açımlayıcı faktör analizi faktörlerin yerini belirlemeden önce onların anlamını yorumlamaya çalışmak ve faktörleri ortaya çıkarmak amacı ile kurgulanır. Faktörler sadece onlarla ilişkili ve anlamlı maddeler ile birlikte kullanılır.

Öte yandan doğrulayıcı faktör analizi, var olan ve kabul edilmiş hipotezleri veya ortaya çıkan faktörleri değişkenlerle birlikte dikkatli bir şekilde kullanmadır. Yani ortaya çıkan ilişkisel faktörlerin ilişkilerini sınavan bir yöntemdir. Bu yöntemde faktörlerde yer alan maddeler veya özellikler bu faktöre uygun mu değil mi sınavır (Hutcheson ve Sofroniou 1999, s.218).

Beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeğinde değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak faktör(ler) bulmak için açımlayıcı, bulunan bu yapıyı (faktörleri) doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

2. 4. 3. 1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizine başlayabilmek için KMO değeri ve Barlett's testinin sonuçlarının iki önemli ön koşul olarak yerine getirilmesi gerekmektedir (Seçer 2015b, 158). Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde kullanılan örneklemin yeterliliğini test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçen örneklem uygunluk testtir (Albayrak 2006, s.131). Genelde KMO değerinin 0.60'dan büyük olması beklenir (Büyüköztürk 2015, s.136; Albayrak 2006, s.131. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'in altında ise, kabul edilmez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl 2014; Can 2014, Çokluk ve ark. 2014, s.207; Hutcheson ve Sofroniou 1999, s.225). Açımlayıcı faktör analizi işlemine geçmek için son basamak olan Barlett's test of Sphericity değerine bakılmaktadır. Bu test değerlerin anlamlı olup olmadığına bakılmak için yapılmakta (Seçer 2015, s.158a) ve bu değer 0.05'ten küçük olması beklenmektedir (Çokluk ve ark. 2014, s.208; Can 2014, s.303). Yani $p < 0.05$ düzeyi, ölçeğin fenomenin alt boyutlarını ölçmede etkin olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar 2016, s.151). Çizelge 7'de yapılan KMO ve Barlett's testi değerleri verilmiştir. Çizelge 3.7'ye göre KMO değeri ,854, Barlett's testi anlamlılık düzeyi de ,000 ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Bulunan bu sonuçlar literatürde önerilen değerlerle uyuşmakta ve bu değerlerle açımlayıcı faktör analizi işlemlerine

geçilebileceğini göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi işlemi toplam 39 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Madde havuzunda yer alan 56 maddenin 14'ü kapsam geçerliği sonucunda, 3 maddede yapılan pilot uygulama sonucu öğretmenlerden gelen öneriler sonucunda ölçekten çıkartılmıştır.

Çizelge 3. 7. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık (BESPPF) Ölçeği KMO ve Barlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,854
	Ki-kare değeri(x^2)	1127,090
Barlett Test of Sphericity	Sd	190
	p	,000

Örneklem grubunun uygunluk testi ve verilerin anlamlılığı testleri uygulandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi işlemine geçilmiştir. Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde faktör türetme modeli olarak temel bileşenler analizi (principle compenent analysis, PCA) kullanılmıştır. Şencan'a (2005) göre temel bileşenler analizi, eşit aralıklı ölçme araçlarında gözlem değişkenlerini farklılaştıran "temel boyutları" ortaya çıkartmak için kullanılmaktadır. Araştırmanın amacı konunun yani pedagojik problemlerin temel boyutlarını ortaya koymaktır. Bunun yanında çalışılan veriler eşit aralıklı ölçek olduğu ve asıl amacın ölçek geliştirmek yani maddelerin hangi boyut altında gruplanacağını saptamak olduğu için (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2014, s.198) bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca temel bileşenler analizi faktör belirlemede en sık kullanılan tekniklerden biridir (Albayrak 2006, s.132; Büyüköztürk 2015, s.134). Faktör döndürme yaklaşımı olarak ise eğişik döndürme yaklaşımından direct oblimin tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılma sebebi, alt boyutların ilişkili olmasından kaynaklanmıştır (Can 2014, s.298; Tabachnick ve Fidell 2015, s.614). Faktörlerin ilişki düzeyleri çizelge 10'da verilmiştir (Bknz: s.128).

Açımlayıcı faktör analizi öncesi nitel verilerin analizine dayalı olarak 6 faktörlü bir yapı beklenmekte olup, faktör analizi sonucu ölçeğin 5 faktörlü bir

yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucu ölçeğin kaç faktöre sahip olduğuna karar verilirken hem öz değer (Eigen value) sonuçları hem de her faktörün açıkladığı varyans yüzdesi dikkate alınmıştır. Öz değer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır ve bu kat sayısının 1 ya da 1' den büyük olması önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk 2015, s.135). Ayrıca alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması beklenir (Seçer 2015a, s.164). Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekte öz değeri 1' den büyük ve %5 varyansa sahip olan 5 faktöre rastlanmıştır. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 47,55 dir. Schere ve ark. (1988)'a göre, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Akt: Tavşancıl 2014, s.48). Faktörlerin öz değer sonuçları ve açıkladıkları varyanslar çizelge 3.8'de detaylı olarak verilmiştir.

Çizelge 3. 8. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeği Faktör Yapısı

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi (%)
1	2,62	13,1	13,1
2	2,09	10,6	23,5
3	1,75	8,7	32,3
4	1,57	7,8	40,2
5	1,46	7,3	47,5

Çizelge 3.8 incelendiğinde faktör olarak belirlenen beş faktör mevcuttur. Bu faktörlerden birinci faktör toplam varyansın %13,1'ini, ikinci faktör %10,6'sını, üçüncü faktör %8,7'sini, dördüncü faktör %7,8'ini ve beşinci faktörde %7,3'ünü açıklamaktadır. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans ise %47,5'dir.

Maddelerin faktörlerde yer aldığı faktör yük değeri alt sınır olarak .30 alınmıştır. Seçer, (2015a, s.161), Albayrak (2006, s.15) ve Büyüköztürk (2014, s.134) faktör yük değeri olarak .30'un kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmişlerdir. Bu değer altındaki maddeler dikkate alınmamıştır. Ayrıca birden fazla faktöre yük veren maddelerin faktör yükleri farkı 0.10'dan büyük olanlar ölçekten çıkartılarak analizler tekrar edilmiştir. Bu kapsamda binişik olan yani birden fazla faktöre yük veren toplam 19 madde ölçekten çıkartılmıştır. Tavşancıl, (2014,

s.50) faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olması gerektiğini belirtmiştir. Maddelerin hangi faktör altında ne kadar yük aldıkları çizelge 3.9'da detaylı olarak verilmiştir.

Çizelge 3. 9. Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Farkındalık Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
M35	,539	0,652	,695				
M25	,565	0,620	,688				
M10	,535	0,604	,660				
M29	,470	0,601	,616				
M19	,380	0,569	,544				
M24	,304	0,561	,446				
M17	,517	0,526		,710			
M22	,442	0,521		,615			
M18	,501	0,494		,603			
M13	,456	0,475		,511			
M32	,482	0,466		,506			
M7	,599	0,436			,748		
M6	,461	0,399			,645		
M12	,511	0,327			,635		
M8	,476	0,381				,663	
M14	,420	0,384				,613	
M37	,402	0,364				,598	
M4	,567	0,313					,720
M2	,402	0,322					,543
M9	,484	0,386					,459
Açıklanan Varyans Toplam:		%47,5	%13,1	%10,6	%8,7	%7,8	%7,3

Çizelge 3. 9 incelendiğinde ölçek 20 maddeden ve 5 alt faktörden oluşmaktadır. Birinci faktörde 6 madde (10, 19, 24, 25, 29, 35) yer almaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri 0,446-0,695 arası değişmektedir. İkinci faktörde 5 madde (13, 17, 18, 22, 32) yer almaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri 0,506-0,710 arası değişmektedir. Üçüncü (6, 7, 12), dördüncü (8, 14, 37) ve beşinci (2, 4, 9) faktörlerde

3'er madde yer almaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri sırasıyla üçüncü faktörde 0,635-0,748, dördüncü faktörde 0,589-0,663, beşinci faktörde 0,459-0,720 arası değişmektedir. Faktör yüklerine bakıldığında faktörlerin aldıkları yükler .32'nin üzerindedir. Tabachnick ve Fidell (2015, s.654) .32 ve daha yüksek yüklere sahip maddelerin yorumlanabileceğini yani uygun olacağını belirtmiştir. Bu görüşe göre açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktörlerde aldıkları yüklerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçekten elde edilen puanlarla faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar 0,158 ile 0,798 arasında değişmektedir. Bu korelasyon katsayıları 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelge 3.10'da faktörler arası korelasyon puanları verilmiştir.

Çizelge 3. 10. Ölçeğin Alt Faktörler Arası Korelasyonlar

	Ölçek	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1	,798**				
Faktör 2	,728**	,419**			
Faktör 3	,626**	,374**	,311**		
Faktör 4	,513**	,310**	,317**	,158**	
Faktör 5	,637**	,403**	,345**	,249**	,317**

**p<0.01

Büyüköztürk (2015, s.32) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek ilişki; 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde ilişki; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlamıştır. Bu bilgi ışığında çizelge 3.10 incelendiğinde; üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörler arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu diğer faktörler arasında ise orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi işlemleri tamamlandıktan sonra, istatistiksel olarak ortaya çıkan faktörlerin isimlendirilmesi gerekmektedir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen olarak tasarlandığı için nitel veriler ışığında ölçek maddeleri

hazırlanmıştır. Bu sebeple de faktör isimleri verilirken nitel verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınmıştır (Bknz: s.85). Fakat açımlayıcı faktör analizi sonucu bazı maddeler istenilen temaların yani faktörlerin altında yer almamıştır. Bu yüzden nitel yolla elde edilen temaların isimleri, faktörlere verilirken bazı değişikliklere uğramıştır.

Birinci faktör de yer alan maddelerin içeriği dikkate alındığında bu faktöre “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler (AKÖKÖEKP)” adı verilmiştir. Bu faktörde 6 madde (10, 19, 24, 25, 29, 35) yer almaktadır. İkinci faktöre ise “psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler (PÖDKP)” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 5 madde (13, 17, 18, 22, 32) yer almaktadır. Üçüncü faktöre ise “ders algısından kaynaklanan problemler (DAKP)” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 3 madde (6, 7, 12) yer almaktadır. Dördüncü faktör ise “ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler (EDÖKP)” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 3 madde (8, 14, 37) yer almaktadır. Beşinci ve son faktöre ise “ öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler (ÖÖFFEKP)” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 3 madde (2, 4, 9) yer almaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi işlemlerine geçilmiştir.

2. 4. 3. 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Bayram 2010, s.42). Açımlayıcı faktör analizi ortaya çıkan beş faktörün yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla Lisrel. 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değerlere bakılarak ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine gerek olmadığı kanaatine varılmış ve sonuçlar değerlendirilmeye başlanmıştır.

DFA' da sınanan yapının uyumluluğu için birçok uyum indeksi önerilmektedir. Model uyum indeksleri olarak; χ^2 , df, χ^2/df (Chi-Square/ Degree of Freedom), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü), GFI (İyilik Uyum İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMR (Artık Ortalamaların Karekökü, IFI (Aritımlı Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) göz önünde bulundurulmuş ve değerlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları ile önerilen değerler çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge 3. 11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Sonuçları

	Uyum İndeksleri	Önerilen Değerler*	BESPPÖ Değerleri
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	χ^2/df	2-5	2,27
	p-değeri	<0.05	0.000
	RMSEA	0,05 <RMSEA <0,08	0.049
	GFI	$\geq 0,90$	0.94
	AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$	0.92
	CFI	$\geq 0,90$	0.94
	RMR	$\leq 0,05$	0.028
	IFI	≥ 0.90	0.96
	NNFI	$\geq 0,90$	0.93

*Önerilen Değerler Oluşturulurken Tabachnick ve Fidell (2015), Seçer (2015), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014), Bayram (2010), Çelik ve Yılmaz (2013), Meydan ve Şeşen (2015) çalışmalarından aktarılmıştır.

Çizelge 3.11 incelendiğinde χ^2/df 'nin 2,27, RMSEA 0,049, GFI 0,94, AGFI 0,92, CFI 0,94, RMR 0,028, IFI 0,96, NNFI 0,93 değerleri bulunmuştur. Bu değerler literatürde önerilen değerler arasında olduğu için ölçek yapısının doğrulandığı söylenebilir.

2. 4. 4. Ölçeğin Güvenirlik İşlemleri

Güvenirlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece duyarlı ölçtüğü ya da ölçme sonucunun şans hatalarından ne kadar arınık olduğunun derecesi olarak tanımlanabilir (Özbek 2014, s.44). Yani kısacası güvenilirlik; ölçme aracının ölçmek istediği özelliği hatasız olarak ölçebilme derecesidir (Kan 2013, s.35). Güvenirliğin sağlanması için birçok istatistiksel yöntem mevcuttur. Bunlar; test tekrar test yöntemi, paralel (eşdeğer) form güvenirligi, eş değer yarılar metodu (iki

yarı test güvenilirliği), Kuder Richardson-20,21 güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirliği, madd-toplam puan korelasyonu, alt-üst %27'lik gruplara göre güvenilirlik analizi (Baykul 2015; Büyüköztürk 2015; Kan 2013; Karasar 2012).

Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyon analizi ve alt-üst %27'lik gruplara göre güvenilirlik analizi teknikleri kullanılmıştır.

2. 4. 4. 1. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Analizi

Cronbach Alfa güvenilirlik testi birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi (Can 2014; 366) olduğu hem de toplam puanlar üstüne kurulu Likert tipi ölçeklerde güvenilirliği test etmek amacıyla çok sık kullanıldığı (Alpar 2010, s.349) için bu teknik kullanılmıştır.

Çizelge 3. 12. Cronbach Alfa Güvenirliği Analiz Sonuçları

	Cronbach Alpha
Ölçek	,799
Faktör 1	,725
Faktör 2	,642
Faktör 3	,492
Faktör 4	,430
Faktör 5	,459

Çizelge 3.12 incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .799 olduğu görülmektedir. Bu değer Alpar (2010) ve Büyüköztürk (2014)'e göre güvenilirlik için yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir.

2. 4. 4. 2. Madde Toplam Puan Korelasyon Analizi

Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk 2014, s.183). Analiz sonuçları çizelge 3.13’de detaylı olarak verilmiştir.

Çizelge 3. 13. Madde Toplam Puan Korelasyon Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Ortalama	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
M35	4,61	,50	,782
M25	4,64	,54	,780
M29	4,69	,48	,784
M10	4,66	,46	,785
M19	4,46	,41	,787
M24	4,57	,25	,796
M17	4,27	,34	,791
M22	4,34	,39	,788
M18	4,43	,38	,789
M13	4,64	,49	,783
M32	4,29	,28	,794
M7	4,48	,38	,789
M6	4,11	,24	,811
M12	4,36	,44	,785
M8	4,25	,30	,793
M14	4,13	,32	,792
M37	4,15	,20	,798
M4	4,59	,30	,794
M2	4,26	,24	,796
M9	4,37	,46	,784

Çizelge 3.13 incelendiğinde korelasyon kat sayı değerleri .205 ile .546 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2015, s.183) .20’den daha düşük maddelerin testten atılması gerektiğini belirtmiştir. Ölçek maddeleri arasında 24, 32, 6, 37 ve 2. maddeler sırasıyla, .25- .28- .24- .20 ve .24 değerlerine sahip olmalarına rağmen

.20'den daha büyük değere sahip oldukları için madde atılımına gidilmemiştir. Ayrıca madde atılımına gidildiğinde dördüncü ve beşinci faktörlerde ikişer madde kalacağı içinde madde atılımına gidilmemiştir.

2. 4. 4. 3. Alt-Üst %27'lik Gruplara Göre Güvenirlik Analizi

Güvenirlik analizi kapsamında başvurulan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında farkların anlamlı çıkması ($p < 0.05$) testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Bir başka deyişle analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk 2015, s.183).

Çizelge 3.14'e bakıldığında ölçeğin %27 alt ve üst gruplarının madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama puanları 3.53-4.95 arasında değişmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin tüm maddelerinin özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt ettiği, bir diğer ifade ile bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiği söylenebilir.

Çizelge 3. 14. Alt-Üst %27'lik Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Madde No		N	Ortalama	Ss	t	p
M2	Üst %27	90	4,10	0.30	-5,76	,000*
	Alt %27	90	4,45	0.50		
M4	Üst %27	90	4,32	0.59	-8,96	,000*
	Alt %27	90	4,93	0.25		
M6	Üst %27	90	3,53	1.15	-6,73	,000*
	Alt %27	90	4,50	0.72		
M7	Üst %27	90	4,13	0.34	-11,32	,000*
	Alt %27	90	4,77	0.41		
M8	Üst %27	90	4,08	0.41	-6,31	,000*
	Alt %27	90	4,53	0.52		
M9	Üst %27	90	4,06	0.32	-12,68	,000*
	Alt %27	90	4,77	0.41		
M10	Üst %27	90	4,35	0.48	-10,46	,000*
	Alt %27	90	4,94	0.23		
M12	Üst %27	90	4,05	0.34	-11,68	,000*
	Alt %27	90	4,74	0.43		
M13	Üst %27	90	4,23	0.42	-14,48	,000*
	Alt %27	90	4,95	0.20		
M14	Üst %27	90	3,96	0.18	-6,40	,000*
	Alt %27	90	4,35	0.54		
M17	Üst %27	90	4,06	0.32	-8,54	,000*
	Alt %27	90	4,60	0.49		
M18	Üst %27	90	4,13	0.34	-10,14	,000*
	Alt %27	90	4,73	0.44		
M19	Üst %27	90	4,11	0.31	-11,11	,000*
	Alt %27	90	4,74	0.43		
M22	Üst %27	90	4,10	0.30	-9,81	,000*
	Alt %27	90	4,67	0.46		
M24	Üst %27	90	4,38	0.49	-5,52	,000*
	Alt %27	90	4,76	0.42		
M25	Üst %27	90	4,22	0.41	-14,35	,000*
	Alt %27	90	4,94	0.23		
M29	Üst %27	90	4,30	0.46	-12,30	,000*
	Alt %27	90	4,95	0.20		
M32	Üst %27	90	4,08	0.32	-7,03	,000*
	Alt %27	90	4,54	0.52		
M35	Üst %27	90	4,20	0.40	-14,676	,000*
	Alt %27	90	4,93	0.25		
M37	Üst %27	90	4,03	0.23	-4,892	,000*
	Alt %27	90	4,30	0.46		

***p<0,05**

3. 3. Nicel Bulgular

Bu bölümde, geçerliği ve güvenilirliği test edilen BESPPFÖ ile elde verilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Nitel veriler ışığında geliştirilen farkındalık ölçeğinin bu bölümde farkındalık düzeyinin farklı değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Farkındalık düzeyinin, beden eğitimi öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe yılı, görev yaptıkları öğretim kademesi, lisansüstü eğitim alma durumları ve mezun oldukları lisans bölümlerine göre incelenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün birinci amacı olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri hangi düzeydir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular çizelge 3.15’de sunulmuştur.

Çizelge 3. 15. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Faktör I	6	214	25,28	3,56	-0.88	0.79	13,00	30,00
Faktör II	5	214	20,52	2,69	-0.61	0.67	10,00	25,00
Faktör III	3	214	12,44	2,13	-0.81	0.13	6,00	15,00
Faktör IV	3	214	9,87	1,96	-0.02	-0.17	5,00	15,00
Faktör V	3	214	10,57	2,82	-0.66	0.16	3,00	15,00
Ölçek (Toplam)	20	214	78,70	8,11	-0.32	-0.13	54,00	98,00

Faktör I: Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler
Faktör II: Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler
Faktör III: Ders algısından kaynaklanan problemler
Faktör IV: Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler
Faktör V: Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler

Çizelge 3.15 incelendiğinde; çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının ortalaması 78,70 standart sapması 8,11’dir. Ölçek değerlendirme kriterine göre bu puanın, yüksek farkındalık aralığına (74-100) girdiği görülmektedir.

Yani çalışmaya katılan öğretmenlerinin pedagojik problem farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçek alt faktörler açısından incelendiğinde 25,28 ile en yüksek puana sahip birinci faktör olan *akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler* faktörüdür. En düşük puana sahip alt faktör ise 9,87 ile dördüncü faktör olan *ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler* faktörüdür. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları en düşük puan 54,00 iken en yüksek aldıkları puan da 98,00'dir. Ölçeğin genel toplam ve alt faktörlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de verilerin normal dağılıma sahip olduklarını görülmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünün ikinci amacı olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin bulgular çizelge 3.16’da verilmiştir.

Çizelge 3. 16. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort	Ss	sd	t	p																																																								
Faktör I	Kadın	74	25,79	3,08	212	1.54	0.12																																																								
	Erkek	140	25,00	3,77				Faktör II	Kadın	74	20,35	2,57	212	0.67	0.49	Erkek	140	20,61	2,76	Faktör III	Kadın	74	12,58	2,00	212	0.68	0.49	Erkek	140	12,37	2,20	Faktör IV	Kadın	74	10,00	1,88	212	0.65	0.51	Erkek	140	9,81	2,00	Faktör V	Kadın	74	10,81	2,75	212	0.87	0.38	Erkek	140	10,45	2,86	Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27
Faktör II	Kadın	74	20,35	2,57	212	0.67	0.49																																																								
	Erkek	140	20,61	2,76				Faktör III	Kadın	74	12,58	2,00	212	0.68	0.49	Erkek	140	12,37	2,20	Faktör IV	Kadın	74	10,00	1,88	212	0.65	0.51	Erkek	140	9,81	2,00	Faktör V	Kadın	74	10,81	2,75	212	0.87	0.38	Erkek	140	10,45	2,86	Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27	Erkek	140	78,26	8,47								
Faktör III	Kadın	74	12,58	2,00	212	0.68	0.49																																																								
	Erkek	140	12,37	2,20				Faktör IV	Kadın	74	10,00	1,88	212	0.65	0.51	Erkek	140	9,81	2,00	Faktör V	Kadın	74	10,81	2,75	212	0.87	0.38	Erkek	140	10,45	2,86	Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27	Erkek	140	78,26	8,47																				
Faktör IV	Kadın	74	10,00	1,88	212	0.65	0.51																																																								
	Erkek	140	9,81	2,00				Faktör V	Kadın	74	10,81	2,75	212	0.87	0.38	Erkek	140	10,45	2,86	Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27	Erkek	140	78,26	8,47																																
Faktör V	Kadın	74	10,81	2,75	212	0.87	0.38																																																								
	Erkek	140	10,45	2,86				Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27	Erkek	140	78,26	8,47																																												
Ölçek(Toplam)	Kadın	74	79,54	7,38	212	1.09	0.27																																																								
	Erkek	140	78,26	8,47																																																											

Faktör I: akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler

Faktör II: psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler

Faktör III: ders algısından kaynaklanan problemler

Faktör IV: ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler

Faktör V: öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler

Çizelge 3.16 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeği (t=1,09, p>0,05) ile faktör I (t=1,54, p>0.05), faktör II (t= 0,677, p>0.05), faktör III (t=0,683, p>0.05), faktör IV (t=0,657, p>0.05) ve faktör V (t=0,870, p>0.05) alt

boyutlarından alınan puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin toplam ölçekten ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın nicel bölümünün üçüncü amacı olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yönelik bulgular çizelge 3.17’de verilmiştir.



Çizelge 3. 17. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Yaş	(1) 20-25 (n=10)		(2) 26-30 (n=20)		(3) 31-35 (n=22)		(4) 36-40 (n=47)		(5) 41-45 (n=57)		(6) 46-50 (n=27)		(7) 51-55 (n=24)		(8) 56 ve üzeri (n=7)		F	p	AF
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Faktör-1	25.50	3.80	23.80	4.46	25.90	3.93	25.10	3.57	20.14	2.96	20.33	2.44	25.62	2.84	27.00	2.51	0.87	0.52	
Faktör-2	20.00	4.05	20.70	1.80	21.18	2.44	20.57	2.84	20.14	2.96	20.33	2.44	20.54	2.04	22.14	3.13	0.79	0.59	
Faktör-3	13.00	2.16	11.85	2.20	13.40	1.68	12.87	2.07	12.24	2.22	12.48	1.98	11.41	2.04	12.42	2.43	2.18	0.03*	3-7
Faktör-4	9.50	2.01	9.50	1.63	9.36	2.01	9.72	2.0	10.14	2.09	9.59	1.64	10.12	1.77	12.28	1.60	2.29	0.02*	8-2 8-3 8-4 8-6
Faktör-5	9.60	3.27	9.50	2.94	10.59	3.06	10.27	3.07	10.56	2.75	11.03	2.17	11.41	2.66	12.57	0.97	1.59	0.13	
Ölçek(Toplam)	77.60	6.89	75.35	8.23	80.45	8.55	78.55	8.05	78.42	8.90	78.66	6.47	79.12	7.10	86.42	7.93	1.62	0.13	

AF: Anlamlı Fark

Gruplar: 1: 20-25 yaş; 2: 26-30 yaş; 3: 31-35 yaş; 4: 36-40 yaş; 5:41-45 yaş; 6: 46-50yaş; 7: 51-55 yaş; 8: 56 yaş ve üzeri

Çizelge 3.17 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği ($F_{7, 206}=1,62$ $p>0.05$) ile Faktör I ($F_{7,206}=0,877$, $p>0.05$) , Faktör II ($F_{7, 206}=0,793$, $p>0.05$) ve Faktör V ($F_{7, 206}=1,59$ $p>0.05$) alt boyutlarından aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin yaşlarına göre ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Fakat Faktör III ($F_{7, 206}=2,18$ $p<0.05$) ve Faktör IV ($F_{7, 206}=2,29$ $p<0.05$)’ den alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Faktör III’ de ki farklılık 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (ort. 13,40) farkındalık puanları ile 51-55 yaş arasındaki öğretmenlerin (ort. 11,41) farkındalık puanları arasındadır. 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin *ders algısından kaynaklanan problemlere (Faktör III)* yönelik farkındalık düzeylerinin 51-55 yaş arasındaki öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Faktör IV’ deki farklılık ise 56 ve üzeri yaşdaki öğretmenlerin (12,28) farkındalık puanları ile, 26-30 yaş (ort. 9,50), 31-35 yaş (ort. 9,36), 36-40 yaş (ort. 9,72) ve 46-50 yaş öğretmenlerin (ort. 9,59) farkındalık puanları arasındadır. 56 ve üzeri yaşdaki öğretmenlerin *ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemlere (Faktör IV)* yönelik farkındalık düzeylerinin 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümünün dördüncü amacı olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin mesleki tecrübe yılına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin bulgular çizelge 3.18’de verilmiştir.

Çizelge 3. 18. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Tecrübe Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Mesleki Tecrübe	1-3yıl (n=30)		4-7yıl (n=21)		8-11yıl (n=22)		12-15yıl (n=20)		16-19 (n=47)		20-23yıl (n=31)		24-27yıl (n=17)		28 üstü (n=26)		F	p	AF
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Faktör-1	24.83	4.06	25.38	4.01	24.63	4.01	25.40	4.42	25.40	3.30	24.87	3.14	26.00	3.12	25.96	2.76	0.46	0.85	
Faktör-2	20.23	3.08	20.90	2.52	20.81	2.80	20.10	3.46	20.82	2.34	19.90	2.90	20.94	2.19	20.53	2.38	0.58	0.76	
Faktör-3	12.76	1.73	12.66	2.59	13.36	2.01	12.15	1.89	12.19	2.25	12.67	2.15	12.35	2.17	11.57	1.96	1.56	0.14	
Faktör-4	9.16	1.80	10.23	2.14	9.77	2.04	9.50	1.82	9.95	2.11	10.09	1.71	9.52	1.77	10.61	2.00	1.46	0.18	
Faktör-5	9.63	3.17	11.23	2.75	9.50	3.48	10.75	2.24	10.29	2.81	10.32	2.90	11.29	2.11	12.26	1.61	2.86	0.00*	28 ve üstü-1-3yaş
Ölçek(Toplam)	76.63	7.52	80.42	10.25	78.09	8.91	77.90	8.80	78.68	7.84	77.87	8.16	80.11	6.64	80.96	6.95	0.86	0.53	28 ve üstü-8-11 yaş

AF: Anlamlı Farklılı

Çizelge 3.18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tecrübe yıllarına göre Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Ölçeği ($F_{7, 206}=0,864$ $p>0.05$) ile Faktör I ($F_{7,206}=0,469$, $p>0.05$), Faktör II ($F_{7, 206}=0,588$, $p>0.05$), Faktör III ($F_{7, 206}=1,56$, $p>0.05$) ve Faktör IV ($F_{7,206}=1,46$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin mesleki tecrübe yıllarına göre ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Fakat Faktör V ($F_{7,206}=2,86$, $p<0.05$) 'den alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık 28 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin (ort. 12,26) farkındalık puanları ile 1-3 yıl (ort. 9,63) ve 8-11 yıl (9,50) çalışan öğretmenler arasındadır. 28 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin *öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemlere (faktör V)* yönelik farkındalık düzeyinin 1-3 yıl ve 8-11 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. (Not: Mesleki tecrübe yıl aralıkları çok olduğundan dolayı alt faktörlerin ANOVA sonuçlarının tablo halinde burada verilmesi çok alan kaplayacağı için sadece sayısal değerler verilmiştir.)

Araştırmanın nicel bölümünün beşinci amacı olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 3.19’da sunulmuştur.

Çizelge 3. 19. Farkındalık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan t-Testi Sonuçları

	Öğretim Kademesi	N	Ort	Ss	sd	t	p
Faktör I	Ortaokul	111	25,81	3,23	212	2,83	0.02*
	Lise	103	24,70	3,81			
Faktör II	Ortaokul	111	20,55	2,61	212	0.19	0.84
	Lise	103	20,48	2,80			
Faktör III	Ortaokul	111	12,49	2,19	212	0.36	0.71
	Lise	103	12,38	2,07			
Faktör IV	Ortaokul	111	9,84	1,96	212	0.24	0.80
	Lise	103	9,91	1,97			
Faktör V	Ortaokul	111	11,01	2,66	212	2.38	0.01*
	Lise	103	10,10	2,93			
Ölçek(Toplam)	Ortaokul	111	79,72	7,81	212	1.92	0.05
	Lise	103	77,60	8,32			

Çizelge 3.19 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalık ölçeği ($t=1,92$, $p>0,05$) ile faktör II ($t= 0,198$, $p>0.05$), faktör III ($t=0,366$, $p>0.05$) ve faktör IV ($t=0,244$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre toplam ölçekten ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Fakat faktör I ($t=2,83$, $p<0.05$) ve faktör V ($t=2,383$, $p<0.05$) de öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre aldıkları farkındalık puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin hem *akademik kaygı*, *öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler* (Faktör I) alt boyutu puanı (ort. 25,81) hem de *öğrencilerin önyargı*, *fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler* (Faktör V) alt boyutu puanı (ort. 11,01) liselerde görev yapan öğretmenlerin farkındalık puanlarından (Faktör I ort. 24,70), (Faktör V ort.10,10) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünün altıncı ve yedinci amaçları olan “öğretmenlerin beden eğitimi ve spordaki pedagojik problemlere yönelik farkındalık

düzeylei öğretmenlerin **lisansüstü eğitim alma durumlarına** göre farklılaşmakta mıdır?” ve “öğretmenlerin beden eğitimi ve sporda ki pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmenlerin **mezun oldukları lisans bölümüne** göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına yönelik bulgular bu değişkenlerin homojen olarak dağılmaması sebebiyle (Bknz: Çizelge 2.4, s.76) istatistiksel işlemlerin yapılmasının sağlıklı olmayacağı düşünülerek yapılamamıştır. Bu sebeple bu amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.



4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Tartışma

Çalışmada, öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler keşfedilmeye çalışılmıştır. Daha sonra keşfedilen bu problemlere yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiş, bu doğrultuda nitel yolla elde edilen veriler aracılığıyla nicel bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Son olarak ise geliştirilen bu ölçme aracı ile beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlere yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan problemler çok yönlü biçimde ele alınarak incelenmiştir. Problemin kaynağının ne olduğu veya ne olabileceği gibi sorgulayıcı sorular sorularak, problemin çözümü doğrultusunda öğretmenlerin uyguladıkları veya önerdikleri çözüm yolları belirlenmiştir. Derinlemesine ele alınan problemler ve bu problemlerin altında yatan sebepler öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri sonucunu ortaya koymuştur. Öğrencilerden kaynaklı bu problemlerin, onların beden eğitimi dersine katılımını olumsuz etkilediğini ve bunun da kendilerinin beden eğitimi dersi amaçları doğrultusunda kazanması gereken becerileri kazanamadıkları durumu ortaya çıkmıştır. Bu problemin çözümünün en önemli şartının problemin veya durumun farkında olunması gerekliliğidir. Bu sebeple derinlemesine incelenen pedagojik problemlere dayalı olarak, daha geniş bir katılım sağlanarak, öğretmenlerin bu problemlere yönelik farkındalık durumlarını belirlemek için bir ölçme aracı geliştirilmiş ve bu duruma yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir.

Bu bölümde de, araştırmanın bulguları, araştırmanın amacına hizmet eden alt amaçlar sırasıyla dikkate alınarak, tartışma bölümü oluşturulmuştur. Bu bölüm ele alınırken öncelikle nitel bulgular daha sonra ise ölçek geliştirme bulguları ve son olarak nicel bulgular ele alınmıştır. Nitel ve nicel bulgular birbirleri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çalışmada nitel yolla elde edilen verilerin analizi sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler altı tema altında ele alınmıştır. Bu temaları oluşturan alt temalarda mevcuttur. Elde edilen bulgular tartışılırken bu temalar ayrı ayrı bir bölüm/paragraf olarak ele alınmıştır. Her bir tema ve onun sahip olduğu alt temalar birlikte verilmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin başında beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler yer almaktadır. Bu problemler ailelerin ve öğrencilerin ders hakkında olumsuz algılara sahip olmaları, beden eğitimi dersi ve etkinliklerinin genel akademik başarıyı ve bunun yanısıra hazırlanılan çeşitli sınavları (YGS, TEOG, LYS vb.) olumsuz etkileyeceği algısı ve son olarak dersin içeriğinin yanlış algılanması gibi unsurları içermektedir. Aileler ve bazı öğrenciler beden eğitimi dersinin eğitim sisteminde yerinin olmadığını, aileler ise dersin çocuklarına bir katkısının olamayacağı gibi olumsuz düşüncelere sahiptirler. Ayrıca çocukların beden eğitimi dersini serbest zaman etkinliği olarak algıladığı, bu nedenle dersin önemsenmediği ve bunun sebebi öğretmenlere sorulduğunda öz eleştiri yaptıkları gözlenmiştir. Aileler ve çocukların beden eğitimi dersi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmalarının yansımaları farklı şekilde görülmektedir. Bunlar; öğrencilerin ders için gerekli hazırlıkları yapmadıkları, derse spor kıyafeti ile katılmadıkları veya derse hiç katılmak istemedikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca ailelerin diğer dersler için gerekli malzeme veya donanımları hemen aldığı fakat beden eğitimi dersi için gerekli olan malzeme veya donanımları almadıkları da tespit edilmiştir. Mohr ve Townsend (2001) çalışmalarında bu sorunu, beden eğitimi dersinin ötekileştirilmesi olarak ele almışlardır. Ötekileştirmeden kasıtları ise; beden eğitimi dersinin yapısından dolayı dersin önemsenmemesi ve dersin farklı algılanması olarak ifade edilmiştir. Bu sorunların yanında beden eğitimi dersinin hem akademik başarıyı hem de hazırlanılan çeşitli sınavları olumsuz etkileyeceği gibi yanlış düşünce eklenince problemin boyutu daha da büyümektedir. Piotrowski ve Capel (2013)'ın beden eğitiminde sorunlar isimli çalışmasında, beden eğitimi dersine gerekli önemin verilmediği için derse devamlılık ve süreklilik sorunu ile karşılaşıldığından bahsetmişlerdir. Yine Hakyemez (2010) velilerin, çocuklar için egzersiz ve oyunun önemi hakkında yeterince bilgiye sahip olmamasının çocuklarının derse katılımını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanında

Hakyemez, merkezi sınavların öğrencileri sosyal ve sportif anlamda sınırladığı ve beden eğitimi dersine olan ilgiyi azalttığından da bahsetmiştir. Demirhan ve ark. (2014) "Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri" isimli çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunların; okul yönetimindekilerin beden eğitimi dersini önemsiz görmeleri, velilerin derse karşı ilgisiz olmaları, öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemeleri, kız öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları ve öğrencilerin dershaneye gitmelerinden dolayı ders dışı etkinliklerin yapılamaması olarak tespit edilmiştir. Kul (2008) ve Uğur (2006)' da öğretmenlerin, ailelerin derse olan ilgisizliği ve öğrencilerin derse uygun kıyafet getirmemesi gibi problemlerle karşılaştıklarını bulgulamışlardır. Hoşkilimci (2011) çalışmasında öğretmenlerin, SBS, LGS, LYS gibi sınavlardan dolayı beden eğitimi dersine katılımın azlığı, bu sebeplerden dolayı ailelerin çocuklarını beden eğitimi dersinden uzaklaştırdıkları ve okul idaresinin derse karşı olumsuz tutumları gibi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Carlson ve ark. (2008) ve Trudeau ve Shephard (2008) beden eğitimi dersi ve etkinliklerinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği düşüncesinin yanlış bir düşünce olduğunu ve tam aksine beden eğitimi dersinin akademik başarıya olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretim sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları bir diğer sorunun ergenlik döneminden kaynaklanan problemler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ergenlik dönemi çocukların yetişkinliğe geçişinde yaşadığı önemli bir dönemdir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 10-19 yaş grubunu adölesan, olarak tanımlamaktadır. Adölesan dönemi; çocukluktan yetişkinliğe geçişte büyüme ve gelişmenin çok hızlı olduğu, bilişsel ve psikososyal gelişme ile devam eden önemli bir süreçtir.

Görüşmelerde, beden eğitimi öğretmenlerinin ergenlik dönemi ile ilgili dile getirdikleri problemler iki alt tema altında incelenmiştir. Bunlardan birincisi, bedensel ve cinsel gelişimden kaynaklanan, ikinciside duygusal ve psikolojik değişimlerden kaynaklanan problemlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri, bu dönemdeki çocukların fiziksel ve psikolojik açıdan değişim yaşadıkları için bazı sebepler belirterek derse katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeplerden

en çok karşılaşılanlar ise; bu dönemde erkek ve kız öğrencilerin vücutlarında meydana gelen değişimler ve alınan kilolar nedeniyle öğrencilerin spor kıyafeti giymek istememeleri, cinsiyet gelişimi nedeniyle karşı cinsten çekinme utanma, bu nedenle aynı anda ve aynı ortamda aynı etkinlikleri yapmaya istekli olmamalarıdır. Ayrıca kız öğrencilerin bu dönemde başlayan menstrüasyon (adet görme) durumları, öğrenciler tarafından çok sık mazeret gösterilerek derse katılmadıkları öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkartılmıştır. Bu dönemde öğrencilerde ortaya çıkan agresif olma, itaatsizlik eğiliminde olma ve karşı cinse ilgi duymaya başlamaları gibi durumlarında beden eğitimi dersi akışını ve düzenini bozan problemlerden olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda bu dönemdeki erkek ve kız çocukların beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteye katılımını değişik faktörlerin etkileyebileceği (Kjønniksen ve ark. 2009; Kimm ve ark. 2002) ve hatta bu dönemde beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteye katılım oranının düşebileceği (Brodersen ve ark. 2007) belirlenmiştir. Azalan fiziksel aktivite ve ortaya çıkan hareketsiz yaşam tarzı sebebiyle bu dönemde çocukların risk altında olduğu belirtilmiş, özellikle çocukların aktif yaşam tarzına teşvik edilmesi gerektiği (Nelson ve ark. 2006) önerisinde bulunulmuştur. Bengoechea ve ark. (2010) çalışmalarında ergenlerin beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteye katılımlarını, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve kilo açısından incelemiştir. Bu dönemde beden eğitimi dersine ve fiziksel aktiviteye katılımında kız çocuklarının katılımının erkek çocuklara oranla daha düşük olduğu (Brodersen ve ark. 2007), orta ve yüksek sosyoekonomik şartlara sahip çocukların düşük sosyoekonomik şartlara sahip çocuklara göre katılım oranının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, obez ve fazla kilolu öğrencilerin beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteye katılımında normal kilolu çocuklara oranla daha düşük katılım oranı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada bu dönemde, kız öğrencilerin daha çok bireysel aktiviteler, erkek öğrencilerin ise takım aktivitelerine katılım eğiliminde olduğu (Aaron ve ark. 2002) saptanmıştır. Demirhan ve ark. (2014) çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin, ergenlik döneminden kaynaklanan disiplin dışı davranışlarla, bu dönemde öğrencilerin ders kıyafeti getirmemeleri ve kız öğrencilerin derse ilgisiz olmaları gibi çalışmamızla benzerlik gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Dwyer ve ark. (2006) kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımını engelleyen sorunları incelediği çalışmada, menstrüasyon'un

(adet görmelerinin) aktivitelere katılımda engel teşkil eden etmenlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan kız öğrenciler, menstrüasyon dönemlerinde, yüzmeye gitmek istemediklerini, hareket etmek, özellikle sıçrama ve oturmalı kalkmalı aktivitelere katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin bu dönemde kendilerini tedirgin ve güvensiz hissettikleri için sadece oturmak ve dinlenmek istediklerini de belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen ergenlik dönemi ile ilgili problem bulguları literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın bulgularında, öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemlerin beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu özel durumlar, öğrencilerin engel durumu, aşırı kilo problemleri, zihinsel ruhsal ve psikomotor bozukluklar veya çeşitli hastalıklara sahip çocuklar ve özgüven düşüklüğü olarak sınıflandırılmıştır. Bu gibi sorunların öğrencilerin derse katılımını hem doğrudan hem de dolaylı olarak olumsuz etkilediği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Engelli öğrencilerin sınıflarda mevcut olması, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar açısından çözüme en çok zorlandıkları problemlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin azınlıkta olmaları ve özel ilgi ve alaka gerektirmelerinden dolayı, bu sorun bazen öğrencinin kenarda dersi izlemesi sağlanarak çözülmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunu çözüme zorlandıkları ve sorunu çözüme yetersiz oldukları yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Ertunç (2008) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki engelli öğrencilere yönelik bakış açılarını incelemiştir. Bu sorunla karşılaşan öğretmenlerin bakış açılarının olumlu olduğunu, fakat bu sorunu çözebilecek uygulama bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir çalışmada, Jeong (2008) çalışmasında engelli öğrencilerle karşılaşan beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını incelemiştir. Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde engelli öğrenciyi derse entegre etmede bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların; güvenlik sorunu, engelli öğrenci için beden eğitimi ders müfredatının uygunsuzluğu, tek öğretmen olması yani yardımcı öğretmenin olmaması, sınıfın engelli öğrenciyi dışlaması, ekipman

eksikliği ve engelli öğrenciye zaman ayırdığında diğer öğrencilere ayıracak zamanı kalmaması gibi sorunların olduğundan bahsedilmiştir. Lieberman ve ark. (2002 ve 1999) iki ayrı çalışmalarında, beden eğitimi dersinde öğretmenlerin görme ve duyma bozukluğu olan öğrencilerle karşılaştığını ve bu öğrencilerle ilgili yaşadığı sorunları ele almıştır. Mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadığı problemler yukarıdaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Günümüz hastalığı olan obezite ve fazla kilo sorunu da, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları çok boyutlu sorunlardandır. Bu tür öğrencilerin kilolarından dolayı utandıkları, spor kıyafeti giyince kendilerini rahatsız hissetmeleri, gibi sebeplerden dolayı, öğrenciler genelde beden eğitimi dersine katılmama eğilimindedir. Bengoechea ve ark. (2010) çalışmalarında beden eğitimi dersine katılımı farklı açılardan incelemiştir. Çalışmanın bulgularında, obez ve aşırı kilolu öğrencilerin beden eğitimi dersi ve fiziksel aktiviteye katılımında normal kilolu çocuklara oranla daha düşük katılım oranına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Rukavina ve Doolittle (2016) çalışmalarında, aşırı kilolu ve obez öğrenciler için teşvik edici bir beden eğitimi ortamının nasıl oluşturulacağı ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olabileceğini incelemiştir. Öncelikle bu öğrencilerin neden beden eğitimi dersine katılmak istemedikleri ve daha sonra da buna yönelik çözüm için örnek uygulama önerilerinde bulunulmuştur. Obez veya aşırı kilolu öğrencilerin, kıyafet giymek istememeleri ve beden eğitimi dersine hazırlanırken giyinme odalarında kilolarından dolayı üstünü değiştirmek istememeleri, öz güven eksikliği, hareket kabiliyetsizliği, koşma ve bu tür etkinliklere dayanamama, önceki yaşamında hareket kabiliyeti edinmeme gibi sebeplerden dolayı bu öğrencilerin beden eğitimi dersine katılmak istemedikleri gibi bulgular mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemler teması altında işlenen bir diğer alt tema ise, öğrencilerin zihinsel, ruhsal ve psikomotor bozukluklar ve çeşitli hastalıklara sahip olmalarıdır. Öğretmenler görüşmelerde zihinsel, ruhsal ve psikomotor bozuklukların yanısıra epilepsi, kalp ve şeker hastalığı gibi rahatsızlıkları olan öğrencilerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Meek ve ark. (2002) çalışmalarında, beden eğitimi dersine katılan

öğrencilerin astım hastalığını ve bu konuda öğretmenlerin farkındalık düzeylerini incelemişlerdir. Sonuç olarak derslerde öğretmenlerin astım hastalığı olan çocuklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Parker (2002) çalışmasında beden eğitimi alanında davranışsal- duygulanımsal bozukluğu olan öğrencilerden bahsetmiştir. Vancini ve ark. (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin epilepsi hakkındaki bilgilerinin incelendiği çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri epilepsi hastası öğrencilerinin olduğunu dile getirmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları bir diğer problem ise öğrencilerin ailevi sorunları ve bunların beden eğitimi öğretim sürecine yansımalarıdır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin aile tarafından şiddet gören çocuklar ve anne-babası ayrı çocuklar ile karşılaştığını ortaya çıkartmıştır. Öğretmenler görüşmelerde ailevi sıkıntısı olan çocukların derslere ve okula uyum sorunu yaşadıklarını, özgüven eksikliği yaşadıklarını, dersin akışını ve düzenini bozan davranışlarda bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, aile tarafından şiddet gören çocukların bu şiddeti okulda arkadaşlarına yansıttığını ve anne babası ayrı olan çocukların ise içine kapanık ve çekingen davranışlarda bulduklarından da bahsetmişlerdir. Korkmaz ve ark. (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını bozan davranışları inceledikleri çalışmada, öğrenme ortamını bozan öğrencilerin bu davranışlarda bulunma sebepleri arasında ailevi sorunların da olduğunu ele almıştır. Mohr ve Townsend (2001) ise öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin aile tarafından şiddete uğrayan öğrencilerle karşılaştığından bahsetmiştir. Duman ve ark. (2003) Aile içi şiddetin çocuklar üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, aile içi şiddet çocuklarda, öfke duygusu yaratacağı ve şiddet eğilimlerinde olacakları, bununda yanında içine kapanık, özgüveni ve benlik değerleri düşük bir birey olmalarına neden olabileceklerinden bahsedilmiştir. Ayrıca araştırmada şiddet gören kız ve erkek çocuklarının farklı şekillerde etkilendikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre erkek çocuklarının şiddet öğrenme, kız çocuklarının ise evlilik ilişkilerinde ileriki hayatlarında güçlük yaşayacağı belirtilmiştir. Montminty-Danna (1997) Aile içi şiddet gören veya buna şahit olan çocukların, okulda sorunlar yaşamakta olduğunu, yakın ve olumlu arkadaşlıklar geliştirme konusunda da zorlandıklarını ortaya koymuştur. Aile içi şiddet kadar anne babanın ayrı olması da çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden

olmaktadır. Türkarlan (2007) boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkilerini incelediği çalışmasında, ebeveynlerinin boşanmasına çocukların değişik tepkiler verebileceğini, bu tepkilerinde üzüntü, yalnızlık, gerileme, reddetme, uyku problemleri, okul başarısızlığı gibi olaylara neden olabileceğinden bahsetmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerden bir diğerinin de sosyo- kültürel ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler olduğunu göstermektedir. Bu problem, aile yapıları, ailelerin ekonomik durumu, okulun bulunduğu ve ailenin yaşadığı sosyo-kültürel ortam olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin aile yapıları, tutumları ve hayat görüşleri çocuklarının hayatlarının her noktasını etkilediği gibi, beden eğitimi dersinde ki durumlarını da dolaylı yoldan etkilemektedir. Muhafazakâr ailelerin kız çocuklarına eşofman giydirmemeleri, koruyucu aile yapısından dolayı özgüvensiz yetişen çocuklar, ekonomik sebeplerden dolayı çocukların derse gerekli hazırlıkları yapamaması, ailelerde ve yaşanan muhitte spor kültürünün olmaması, eğitim seviyesi düşüklüğü gibi durumların beden eğitimi dersine olumsuz yansımaları görülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, sosyokültürel ve ekonomik durumların beden eğitimi dersine ve etkinliklerine katılımı etkilediği, yüksek ve orta sosyo-ekonomik seviyeye sahip çocukların katılım oranının, düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip çocuklardan daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Brodersen ve ark. 2007; Bengoechea ve ark. 2010). Piotrowski ve Capel (2013) Beden eğitiminde sorunlar isimli çalışmalarında karşılaşılan sorunlardan birinin de beden eğitimi dersinde farklı kültürel geçmişe ve özelliklere sahip öğrencilerin olması ve bunların beklentilerinin farklı olma probleminden bahsetmiştir. Sosyo kültürel çevrenin beden eğitimine katılım ve önem verilmesine ilişkin en kapsamlı değerlendirmeyi Koca (2006) yapmıştır. Koca çalışmasında üç farklı sosyokültürel çevreye sahip okulu incelemiştir. Her üç okuldaki öğrencilerin beden eğitimi dersine verdikleri önemin farklılaşması ve bu farklılaşmada beden eğitimi ve spor alanı, okul kültürü ve öğrenci özelliklerinin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerde, öğrencilerin spora katılımlarında ve beğenilerinde toplumsal sınıfla beraber, yaşanan bölgenin de önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma bizim bulgularımızın aksine düşük sosyo-kültürel ve ekonomik çevrede yer alan bir

okuldaki öğrencilerin beden eğitimi dersini, bu okula göre daha iyi bir sosyo-kültürel çevrede yer alan diğer okulların öğrencilerine göre daha anlamlı bulmuştur. Genel olarak bakıldığında, düşük sosyo-kültürel ve ekonomik imkânlarla sahip öğrenciler (Okul C) beden eğitimi dersini anlamlı ve önemli görürken, bu okula göre daha yüksek sosyo-kültürel ve ekonomik imkânlarla sahip Okul A ve Okul B öğrencilerinde farklı görüşler olmakla birlikte özellikle kız öğrencilerde beden eğitimini anlamsız ve önemsiz bulma görüşünün yaygın olduğu gözlenmiştir. Yüksek sosyo-kültürel ve ekonomik imkânlarla sahip okullardaki öğrencilerin beden eğitimi dersini anlamsız görme sebepleri olarak, bu öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında geçerli olan sermaye biçimlerine sahip olmaları, atletik becerisi düşük, spora ilgisi olmayan öğrenciler olmaları gösterilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin akademik başarının önemli olması, öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmının okul etütlerinde ve dersanelerde geçmesi, beden eğitimi dersinin bu hayatlarında bir yerinin olmaması da bu düşünceye sahip olma nedenleri arasında yer almıştır. Yine benzer bir çalışmada da Erim (2009) Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sorunlarını incelediği çalışmada, bölgenin sosyo-kültürel şartları göz önüne alındığında beden eğitimi ve spor derslerine kız öğrencilerin katılımının beklenenden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların aksine Atan ve ark. (2014)'nın bulguları çalışmamızla paralellik göstermektedir. Atan ve ark. (2014) çalışmalarında, farklı bölgelerde yaşayan velilerin çocuklarının beden eğitimi dersine katılımında beklentilerini incelemiştir. Sonuç olarak kentsel bölgelerde yaşayan velilerin beklenti ve beden eğitimi ders bilinçliliği düzeyleri, kırsal kesimde yaşayan velilerden daha yüksek çıktığı ortaya konulmuştur. Montalvo (2007) çalışmasında kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmiştir. Temur ve Gencer (2016) çalışmalarında anne-babaların beden eğitimi dersine karşı yaklaşımlarını farklı açılardan incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarında, özel okulda okuyan çocukların anne ve babalarının beden eğitimi dersine karşı olan ilgi ve tutumları ile devlet okulunda öğrenim gören çocukların anne-babaların derse karşı olan ilgi ve tutumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel okulda öğrenim gören öğrenci

velileri diğerlerine göre beden eğitimi dersine karşı daha ilgili ve tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel bulgularında elde edilen ve beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı son problem olan, ilkokullarda beden eğitimi dersi veya dersle ilgili etkinliklere beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemler olduğu ortaya çıkartılmıştır. Bu seviyedeki beden eğitimi dersi ve etkinliklerini alan uzmanı olmayan sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Çocukların okullara 7-8 yaşlarında başladıkları düşünüldüğünde bu çocuklar 11 ila 12 yaşlarında beden eğitimi öğretmenleri ile tanışmaktadırlar. Çalışmaya katılan öğretmenler, beden eğitimi ve etkinliklerinin amaçlarından biri olan, yaşın gerektirdiği temel motorik becerileri çocuklara kazandırma amacının, bu sebepten dolayı yerine getirilemediğini belirtmişlerdir. Çünkü bu yaşa kadar sistemli ve olması gerektiği gibi beden eğitimi ve spor dersi işlenmediği için çocukların temel motor becerileri ve kazanmaları gereken temel sportif beceri düzeylerinden olması gerektiğinden çok geride oldukları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine gerekli önemi vermemeleri, alan ile ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmamaları ve bu ders saatini zaman zaman diğer derslerde yetişmeyen konuları bitirmek için kullandıklarından kaynaklandığı öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Ayrıca bu tutum içerisinde yetişen çocuklar beden eğitimi ve spor ders ve etkinliklerine, gelecek yıllarda önem vermemekte, bu dersi akademik gelişimin dışında tutmaktadırlar. Bu sistem içerisinde yetişen öğrencilerin ortaokul müfredatında yer alan beceri ve konuları sergileyebilme yeterlilikleri oldukça düşüktür. Düşük beceri seviyesine sahip bu öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerini müfredat dışına çıkıp, onlara temel becerileri öğretmeye çalışmalarını ile sonuçlanmaktadır. Buda öğrencilerin bir üst seviyedeki beden eğitimi dersi müfredatına hazırlanamamasına veya eksik beceri kazanımına neden olduğu bulgularda yer almaktadır. Bu sistemin böyle devam etmesi demek öğrencelerin bir üst öğrenim seviyesine eksik olarak başlamasına neden olacaktır.

İlkokul seviyesinde beden eğitimi dersi ve etkinliklerini alan uzmanı olmayan sınıf öğretmenlerinin yürütmesi ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterlikleri ile ilgili literatürde birçok çalışma mevcuttur. Tortop ve Ocak (2010)'ın sınıf

öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %22,5'inin meslek yaşamlarından önce veya sonra aktif spor yaparken, %77,5'inin hiçbir şekilde aktif sporun içinde yer almadıklarını tespit etmişlerdir. Taşmektepligil ve ark. (2006)'nın ilköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyini inceledikleri çalışmada, mevcut sistem içerisinde öğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ders formatının ele alınıp sorgulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda beden eğitimi derslerinin seçmeli spor dersine dönüştürülerek ihtisas sahibi beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi hedeflere ulaşma bakımından daha etkili olacağı tespitinde bulunmuşlardır. DüNDAR ve Karaca (2011) sınıf öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerini inceledikleri çalışmada, serbest zamanlarda sınıf öğretmenlerinin sportif etkinliklere çok az yer verdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yıldız ve Güven (2014)'in sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersine ilişkin bilgi ve donanım eksikliğinin, bu dersleri verimli bir şekilde işlemelerini etkilediği ve bu nedenle de bu derste önemli görülen ve yetiştirmek zorunda oldukları matematik, Türkçe vb. dersleri yaptıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında bu çalışmada sınıf öğretmenleri bu tür derslere alan uzmanı öğretmenlerin girmesi gerektiği görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Ceylan (2006) çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine girmek için yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları ve ilköğretim seviyesindeki beden eğitimi derslerini ve etkinliklerini mutlaka alan uzmanı olan beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konu, Avrupa Komisyonu (2013)'nun yayınlamış olduğu "*Avrupa'daki Okullarda Beden Eğitimi ve Spor*" adlı raporda farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu rapora göre, beden eğitimi dersinden sınıf öğretmenin ya da uzman öğretmenin sorumlu olup olmadığı büyük ölçüde eğitim kademesine bağlıdır. İlk kademe üç olasılık vardır: okulun özerklik ve personel durumuna bağlı olarak, beden eğitimi dersi; ya sınıf öğretmeni, ya uzman öğretmen ya da her ikisi tarafından verilir. Alt orta öğretimde ise genellikle alan uzmanları bu dersi yürütmektedir. Belçika, Bulgaristan, Yunanistan, İspanya, Letonya, Polonya (4-6.sınıf), Portekiz (5

ve 6.sınıf), Romanya ve Türkiye de ise bu derse yalnızca beden eğitimi bölümü mezun öğretmenler girebilir. Diğer bazı ülkelerde ise, beden eğitimi dersi müfredattaki bütün derslerden sorumlu sınıf öğretmeni tarafından yürütülür. Örneğin; Almanya, İrlanda, Fransa, İtalya, Polonya (1-3.sınıf), Portekiz (1-3.sınıf) ve Slovenya (1-3.sınıf) ülkeleri. Ancak, Almanya, Fransa ve İrlanda gibi ülkelerde sınıf öğretmenlerine bir spor koçu ya da okulun işe aldığı bir danışman, ya da Slovenya'da olduğu gibi bir uzman öğretmen de yardımcı olabilir. Malta'da ise haftada bir dersten uzman öğretmen, geriye kalanlardan ise sınıf öğretmeni sorumludur. Okul dışında da koçlar ilkököl öğrencileriyle zaman geçirir. Görüldüğü gibi Avrupadaki farklı ülkeler bu konuda farklı uygulamalar yürütmektedir.

Çalışmanın ilk amacı olan, beden eğitimi öğretim sürecinde, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları pedagojik problemlerin keşfedilmesi amacı gerçekleştirildikten sonra, çalışmanın ikinci amacı olan ve ilk aşamada keşfedilen pedagojik problemler ışığında nicel ölçme aracı geliştirme aşamasına geçilmiştir. Bu bölümden sonraki kısımda, geliştirilmeye çalışılan beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeği hakkında elde edilen bulgular sunulup tartışılacaktır.

Ölçek geliştirme işlemi, literatürde belirtilen basamak sırası izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçülecek özelliğin teorik yapısının oluşturulması önerilmektedir. Ölçeğin teorik yapısı nitel yolla elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular/temalar ile oluşturulmuştur. Daha sonra madde havuzu oluşturularak sürece devam edilmiştir. Ölçek tipi belirlenmiş, maddeler hakkında uzman görüşü alınmış, pilot uygulamalar yapılmış, denemelik hali oluşturularak geçerlik ve güvenilirlik işlemleri için uygulama aşamasına geçilmiştir.

Ölçeğin öncelikle geçerlik işlemleri yapılmıştır. Bu aşama kapsam ve yapı geçerliği olarak iki bölümde ele alınmıştır. Kapsam geçerliğinde Lawshe tekniği kullanılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda kapsam geçerlik oranı 0,78 olarak belirlenmiş ve bu kapsamda değerleri 0,78 altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu işlemten sonra faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Burada açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki farklı analiz yapılmıştır. Faktör analizi açıklayıcı (keşfedici, exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki yaklaşıma sahiptir. Açıklayıcı faktör analizinde,

değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2015; s.133).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öncelikle örneklemin faktör analizi yapılmasına uygun olup olmadığı hakkında bilgi veren KMO değerine bakılmıştır. Bu değer .854 bulunmuştur. Genelde KMO değerinin 0.60'dan büyük olması beklenir (Büyüköztürk, 2015; s.136; Albayrak, 2006; s.131. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'in altında ise, kabul edilmez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2014; Can, 2014, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; s.207; Hutcheson ve Sofroniou, 1999; s.225). Literatüre göre bulunan değer kabul edilebilir değer arasında olduğu gözlenmektedir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 47,55 dir. Schere, Wiebe, Luther ve Adam'a (1988) göre, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Akt: Tavşancıl, 2014; s.48). Bu faktörlerin altındaki maddelerin her birinin .32 den daha yüksek değerlere sahip oldukları gözlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015; s.654) .32 ve daha yüksek yüklere sahip maddelerin yorumlanabileceğini yani uygun olacağını belirtmiştir. Bu görüşe göre açımlayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktörlerde aldıkları yüklerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapının sınanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA' da sınanan yapının uyumluluğu için pek çok uyum indeksi önerilmektedir. Model uyum indeksleri olarak; χ^2 , df, χ^2/df (Chi-Square/ Degree of Freedom), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), GFI (İyilik Uyum İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMR (Artık Ortalamaların Karekökü, IFI (Arıtmı Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) göz önünde bulundurulmuş ve değerlendirilmiştir. Çizelge 3.11 incelendiğinde; χ^2/df 'nin 2,27, RMSEA 0,049, GFI 0,94, AGFI 0,92, CFI 0,94, RMR 0,028, IFI 0,96, NNFI 0,93 olduğu görülmektedir.

Bu değerler literatürde önerilen değerler arasında (Tabachnick ve Fidell 2015; Seçer 2015; Çokluk ve ark. 2014; Bayram 2010; Çelik ve Yılmaz 2013; Meydan ve Şeşen 2015) olduğu için ölçek yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Geçerlik işlemleri tamamlandıktan sonra güvenilirlik işlemlerine geçilmiştir. Beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler farkındalık ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyon analizi ve alt-üst %27'lik gruplara göre güvenilirlik analizi teknikleri kullanılmıştır. Çizelge 3.12 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .799 olduğu görülmektedir. Bu değer Alpar (2010) ve Büyüköztürk (2014)'e göre güvenilirlik için yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir. Çizelge 13 incelendiğinde korelasyon kat sayı değerleri ,205 ile ,546 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2015, s.183) ,20'den daha düşük maddelerin testten atılması gerektiğini belirtmiştir. Ölçek maddeleri arasında 24, 32, 6, 37 ve 2. maddeler sırasıyla, .25-.28- .24- .20 ve .24 değerlerine sahip olmalarına rağmen .20'den daha büyük değere sahip oldukları için madde atılımına gidilmemiştir. Çizelge 3.14'e bakıldığında ölçeğin %27 alt ve üst gruplarının madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama puanları 3.53-4.95 arasında değişmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin tüm maddelerinin özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt ettiği, bir diğer ifade ile bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiği söylenebilir.

Nitel yolla elde edilen veriler ışığında geliştirilen ölçme aracı ile ortaya çıkan durumun daha geniş bir örneklem grubu ile sınanması için çalışmanın nicel bölümü oluşturulmuştur. Bu bölümde ortaya çıkan pedagojik problemlerin öğretmenler tarafından ne kadar farkında olduğu yani farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Farkındalık düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın nicel bulguları tartışılacaktır. Tartışma kurgulanırken hem literatür hem de çalışmanın nitel bulgularından yararlanılacaktır.

Çalışmanın genel amaçlarından ve nicel bölümünün birinci amacı kapsamında, beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemlere ilişkin genel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerin ölçekten elde edilen puanlar ortalamaları ve standart sapma değeri

78,70 ± 8.11'dir. Belirlenen farkındalık puan aralıklarına göre (20-35 puan arası çok düşük, farkındalık, 36-50 arası düşük farkındalık, 51-70 arası orta farkındalık, 71-85 arası yüksek farkındalık ve 86-100 arası da çok yüksek farkındalık) beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek seviyede farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Çizelge 15). Beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretim sürecinde karşılaştıkları pedagojik problemlere yönelik yüksek farkındalık düzeyine sahiptirler. Bir problemin farkındalığı yani problemin tanınması onun çözümü için hayati bir önem taşır. Bu önem problem çözme kuramları ve yaklaşımlarında da ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Novick ve Bassok (2005)'a göre problemi çözmeye çalışan birey öncelikle karşılaştığı problemin altında yatanları anlamaya çalışmalı, sonrasında ise onu problemden kurtaracak ve amacına ulaştıracak basamaklar belirleyerek işe koşmalıdır. D'Zurilla ve Goldfriend (1971), problem çözme sürecini beş başlık altında toplamışlardır ve bu sürecin başlarında problemin tanımlanması ve fark edilmesi maddesi bulunmaktadır. Yine aynı şekilde Bransford ve Stein (1993), Beauchamp (2006) ve (Bingham, 2004)'de problem çözme stratejilerinde öncelikli olarak problemin tanınması, betimlenmesi ve fark edilmesi gibi önceliklere yer vermişlerdir.

Çalışmanın nicel bölümünün ikinci amacı kapsamında, farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında erkek ve kadın öğretmenlerin farkındalık puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir (Çizelge 16). Bu durum nitel bölümde de ortaya konulmuştur. Yani nitel görüşmelerde erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenlerin benzer problemlerden bahsettiği veri analizleri sonucu ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca görüşmelerin yapıldığı okulların çoğunda erkek ve kadın beden eğitimi öğretmen sayılarının homojen olduğu gözlenmiştir. Bu durum; farklı cinsiyetteki öğretmenlerin yaşadıkları problemleri birbirleri ile paylaşması sonucunda, öğretmenlerin yaşadığı problemlerin farkındalığı neden olmaktadır.

Çalışmanın nicel bölümünün üçüncü amacı kapsamında, farkındalık düzeyinin öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ölçeğin genel farkındalık düzeylerinde ve "akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler faktörü", "psikolojik ve özel

durumlardan kaynaklanan problemler faktörü” ve “öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat “ders algısından kaynaklanan problemler” faktörü ile “ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır (Çizelge 17). 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin *ders algısından kaynaklanan problemlere (Faktör III)* yönelik farkındalık düzeylerinin 51-55 yaş arasındaki öğretmenlerden; 56 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin *ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemlere (Faktör IV)* yönelik farkındalık düzeylerinin 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın nicel bölümünün dördüncü amacı kapsamında, farkındalık düzeyinin öğretmenlerin mesleki tecrübe yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ölçeğin genel farkındalık düzeylerinde ve “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler”, “psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler”, ders algısından kaynaklanan problemler” ve ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat “öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler faktöründen (Faktör V) alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. 28 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin *öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemlere (faktör V)* yönelik farkındalık düzeyinin 1-3 yıl ve 8-11 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.18). Literatürde yapılan çalışmalarda mesleki tecrübe/deneyimin olaylar ve olgular karşısında öğretmenlerin tutumlarını, farkındalık düzeylerini, düşüncelerini, algılarını kullandıkları öğretim yöntemleri üzerine etkisi gibi birçok çalışma mevcuttur (Azar ve Çepni 1999; Cüre ve Özdener 2008; Diken ve Sucuoğlu 1999; Yılmaz ve ark. 2016)

Çalışmanın nicel bölümünün beşinci amacı kapsamında, farkındalık düzeyinin öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ölçeğin genel farkındalık düzeylerinde ve “psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler”, ders algısından kaynaklanan

problemler” ve ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Çizelge 19). Fakat “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler (Faktör I) ve “öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” (faktör V) faktörleri arasında alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin hem *akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler* (Faktör I) alt boyutu puanları, hem de *öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler* (Faktör V) alt boyutu puanları liselerde görev yapan öğretmenlerin farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 3.19). Bu durum nitel bölümde de ortaya konmuştur. Yapılan görüşmelerde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok “akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler” ve *öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler*” boyutları ile ilgili görüş bildirdikleri analiz sonuçlarında ortaya çıkartılmıştır. Bu sebeple ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden yüksek olması nitel veriler ile de desteklenmektedir.

Sonuç

Aşağıda, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlere ilişkin,

- Beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca beden eğitimi ve spor öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler yapılan analizler sonucu altı tema altında toplanmıştır. Bunlar; beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemler, ailevi sebeplerden kaynaklanan problemler, sosyo-kültürel ve

ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler ve son olarak ilkokullarda beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemler temalarıdır. Bu temalarda kendi içlerinde alt temalar şeklinde ele alınarak problemler keşfedilmiştir.

- Beden eğitimi ve spor dersi algısından kaynaklanan problemler temasının, ailelerin ve öğrencilerin ders hakkındaki olumsuz algıları, dersin ve etkinliklerinin genel akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı, dersin ve etkinliklerinin hazırlanan (YGS, TEOG, LYS vb.) çeşitli sınavları olumsuz etkileyeceği algısı, ders içeriğinin yanlış anlaşılması gibi alt temalar analizler sonucu ortaya çıkmıştır.
- Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler teması, bedensel ve cinsel gelişim, duygusal ve psikolojik değişimler gibi alt temalar analizler sonucu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin özel durumlarından kaynaklanan problemler temasının, öğrencilerin engel durumu, aşırı kilo, zihinsel, ruhsal ve psikomotor bozuklukları veya çeşitli hastalıklara sahip çocuklar ve son olarak özgüven eksikliği gibi alt temalarının olduğu analizler sonucu ortaya çıkmıştır.
- Ailevi sebeplerden kaynaklanan problemler temasının, aile içi şiddet ve ayrı anne-baba gibi iki alt teması olduğu analizler sonucu ortaya çıkmıştır.
- Sosyo-kültürel ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan problemler teması, aile yapısı, ailenin ekonomik durumu ve okulun bulunduğu ve ailenin yaşadığı sosyo-kültürel ortam gibi üç alt temaya sahip olduğu analizler sonucu ortaya çıkmıştır.
- Son olarak ise ilkokullarda beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerine beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesinden kaynaklanan problemler teması altında ise herhangi bir alt tema yer almamaktadır. Bunun sebebi ise, verilerin analizleri sonucunda problemin kaynağı olarak bu öğretim seviyesindeki beden eğitimi dersi ve etkinliklerine alanında uzman beden eğitimi öğretmenlerinin girmemesi ile ilişkili görüşlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BESPPFÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi ile ilgili olarak;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemleri keşfetmeye yönelik yapılan nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oluşturulan BESPPFÖ'de yer alan boyutlara ve maddelere ilişkin uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.
- BESPPFÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla öncelikle AFA yapılmıştır. BESPPFÖ'nin maddeleri nitel görüşmelerde elde edilen temalar baz alınarak yazıldığı için, AFA işlemi, oluşan boyutların altındaki maddelerin nitel temalar ile benzerlik göstermesi için olabildiğince tekrarlanmıştır. AFA sonucunda binişik maddeler ve .32 den daha az yük değeri alan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. AFA işlemleri sonucunda BESPPFÖ'nün beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beş faktör nitel veri analizi sonucu elde edilen temalarla yüzde yüz olmasa da benzerlik göstermektedir. Nitel bulgularda farklı temalar olarak işlenen maddeler AFA işleminde aynı faktör altında yer almıştır. Bu sebeple de bazı temalar bu işlemde birleştirilerek faktör isimlendirmeleri yapılmıştır. BESPPFÖ'nin AKÖKÖEKP boyutunun açıkladığı varyans %13,1; PÖDKP boyutunun açıkladığı varyans %10,6; DAKP boyutunun açıkladığı varyans %8,7; EDÖKP boyutunun açıkladığı varyans %7,8; ÖÖFFEKP boyutunun açıkladığı varyans % 7,3'dür. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans ise 47,5'dir.
- BESPPFÖ'nin güvenilirliği için ise, Cronbach Alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplara göre güvenilirlik analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının önerilen değerin üzerinde olduğu saptanmıştır. Madde-toplam korelasyonlarına ilişkin değerler incelendiğinde 24, 32, 6, 37 ve 2. maddelerin korelasyon değerlerinin düşük olmasına rağmen kabul edilemeyecek değerler arasında olmadığı gözlenmiştir. Yani bu maddeler dışındaki diğer maddeler yer aldıkları boyutla ilişkili olduğu ve o boyutta yer alması gereken maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir boyut için alt ve üst grupların ilgili boyuttaki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış; tüm maddelerin t değerlerinin .000 düzeyinde manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Yapılan geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonrasında, BESPPFÖ'nin beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemler farkındalık düzeylerini ölçen, kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlere ilişkin toplam farkındalık puan bazında düzeylerine ilişkin,

- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyut puanlarına bakıldığında da alt boyut puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak,

- BESPPFÖ'de alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları genel toplam puan ile alt boyutlara ilişkin aldıkları puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
- BESPPFÖ' de alınan puanların öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları genel puan ile AKÖKÖEKP, PÖDKP ve ÖÖFFEKP boyutlarında aldıkları puanlar yaşa göre farklılaşmadığı; fakat DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. DAKP (Faktör III) boyutunda ki farklılıkta, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin farkındalık düzeyleri 51-55 yaş arasındaki öğretmenlerden daha fazla olduğu gözlenmiştir. EDÖKP (Faktör IV) boyutundaki farklılıkta ise 56 ve üzeri yaşdaki öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.
- BESPPFÖ' de alınan puanların öğretmenlerin mesleki tecrübe yılına göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları

genel puan ile AKÖKÖEKP, PÖDKP, DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların mesleki tecrübe yılına göre farklılaşmadığı; fakat ÖÖFFEKP boyutundan aldıkları puanların mesleki tecrübe yılına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmaya göre, 28 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ÖÖFFEKP boyutuna ilişkin farkındalık düzeylerinin 1-3 yıl ve 8-11 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- BESPPFÖ' den alınan puanların öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılması sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin, ölçekten aldıkları genel puan ile PÖDKP, DAKP ve EDÖKP boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları öğretim seviyesine göre farklılaşmadığı; fakat AKÖKÖEKP ve ÖÖFFEKP boyutundan aldıkları puanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmaya göre ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin AKÖKÖEKP ve ÖÖFFEKP boyutundan aldıkları puanlar lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Yani bu boyutlara ilişkin ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri daha yüksektir.
- BESPPFÖ' den alınan puanların öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumlarına ve mezun oldukları lisans bölümüne göre karşılaştırılması sonucu, bu değişkenlerin homojen olarak dağılmaması sebebiyle istatistiksel işlemlerin yapılmasının sağlıklı olmayacağı düşünülerek yapılamamıştır. Bu sebeple bu amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.

Öneriler

Aşağıda çalışmanın sonuçları ve çalışma sürecinde edinilen tecrübeler ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Çalışma yürütülürken karşılaşılan en büyük sorun, beden eğitimi öğretmenlerinin bilimsel çalışmalara ve araştırmalara karşı olumsuz tutum ve algıya sahip olmasıydı. Bu sebeple öğretmenlerin birçoğu çalışmaya katılımda isteksizdi, hatta bir kısmı da çalışmanın hem nicel hem de nitel

kısımında görüşmeci olarak yer almak istemediklerini belirterek veri toplama sürecinde yardımcı olmamışlardır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin özellikle uygulanan ölçekteki maddeleri okumadan cevapladığı kontroller sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple ilk öneri olarak, beden eğitimi öğretmenlerin bilimsel araştırma ve çalışmalar hakkında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi aldıkları eğitimlerde bu konular hakkında bilgi verilmeli ve bilimsel çalışmalara katılma konusunda teşvik edici bilgilendirmeler yapılmalıdır.

- Çalışmanın nitel bölümünde yapılan görüşmeler ve veri toplama işleminden önce yapılan sohbetlerde ailelerin, çocukların, okul yönetiminin, diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkında olumsuz düşüncelere sahip oldukları dile getirilmiştir. Bu konuda ailelere, öğrencilere, okul yönetimine ve diğer branş öğretmenlerine, beden eğitimi dersi hakkında gerekli bilgilendirilmelerin yapılması gerekmektedir.
- Beden eğitimi dersi ve etkinlikleri birçok sebepten dolayı ihmal edilmekte veya önemsenmemektedir. Bu durumda, gelişim çağında olan çocuklar için obezite, hareket bozukluğu, hareketsiz yaşam gibi vb. birçok olumsuz etkiye neden olmaktadır. Bu sebeple mevcut eğitim sistemi içerisinde yer alan fakat gerektiği yere ve öneme sahip olmayan beden eğitimi dersi bu sistem içerisinde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Mevcut sistemin neden olduğu en büyük sorunlardan biri, ilkökul seviyesindeki beden eğitimi dersi ve etkinliklerinin alan uzmanı olmayan öğretmenler tarafından yürütülmesidir. Bu konu ile ilgili sorunlar ve doğurduğu sonuçlar çalışmanın bulgular kısmında detaylı verilmiştir. Bu sebeple bu seviyedeki beden eğitimi dersi ve etkinliklerinin alan uzmanı olan beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesinin daha sağlıklı olacağı önerilmektedir.
- Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları pedagojik problemlerden biri olan engelli öğrencilere ilişkin sorunları çözmeye zaman zaman yetersiz kaldıklarından bahsedilmiştir. Bu konuda beden eğitimi öğretmenlerine pedagojik anlamda destek eğitimleri verilmelidir.

Yapılacak araştırmalara y6nelik 6neriler

- Beden eğitimi ve spor 6đretim s6recinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan 6alışmalar incelendiğinde bu sorunların genel ve y6zeyssel ele alındığı g6zlenmiştir. Bu sorunların 6alışmamızda elde edilen bulgular ışığında daha detaylı ele alınması gerekliliği kanısına varılmıştır. Bu sebeple bundan sonra yapılacak 6alışmalarda, sorunların kaynağına, neden olduğu durumlara ve 66z6m6ne ilişkin konuların daha detaylı ele alınıp işlenmesi 6nerilmektedir.



KAYNAKÇA

- AARON DJ, STORTI KL, ROBERTSON RJ, KRISKA AM, LAPORTE RE (2002) Longitudinal study of the number and choice of leisure time physical activities from mid to late adolescence: implications for school curricula and community recreation programs. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(11), 1075-1080. <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/204037>
- ADKİNS M, BİCE M, BARTEE T, HEELAN K (2015) Increasing physical activity during the school day through physical activity classes: *Implications for Physical Educators*. *Physical Educator*, 72173-184.
- AKKOYUN F (2005) Gestalt Terapi Büyüme ve Gelişme Gücümüzün Harekete Geçişi. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- AKTOP A, KARAHAN N (2012) Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913.
- AKYOL P, ATAN T, GÖKMEN B (2013) Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- ALBAYRAK AS (2006) Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- ALICI D, DEMİR S, ÇAKAN M, GÜLER N, KAN A, KARACA E, ÖZBEK Ö, YAŞAR M (2014) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, (Ed. Tekindal, S.), (4. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, s.260-294, Bölüm 8.
- ALİ SS, MOHAMED MF, ZAİLANİ MA, SAİD ISMAİL WA (2016) Planning and preparing physical education teachers on cardiovascular endurance, muscular endurance, and muscle strength in the implementation of physical education curriculum of form 4 (fitness stem). *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 16680-683.
- ALKAN E, YILDIZ SM, BAKIR M (2011) Mobbingin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(3), 270-280.

- AL-MOHANNADİ A (2004) The use of the person-environment fit theory to look at the experiences of qatari physical education teachers, focusing on causes of stress and attitudes toward teaching physical education (Order No. U185533). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (301617846). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/301617846?accountid=37161>
- ALPAR R (2010) Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-güvenirlik: Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle (3. Baskı), DetayYayıncılık, Ankara
- ALSAGHEİR AM (1999). The Perceptions Of Physical Education Teachers In Saudi Arabia Regarding The Goals Of The Physical Education Program (Order No. 9935382). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304539068). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304539068?accountid=37161>
- ARABACI R, ÇANKAYA C (2007) Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).
- ARACI H (2001) Lise Beden Eğitimi Ders Programları. (1. Baskım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- ARMİJO EA (2016) A Phenomenological Study: A Phenomenological Exploration Of The Lived Experience Of Practicing Physical Education Teachers On The Integration Of Technology In Physical Education (Order No. 10142466). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1808002732). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1808002732?accountid=37161>
- ARMOUR K (Ed.). (2014). Pedagogical Cases In Physical Education And Youth Sport.(1. Ed) Routledge.
- ATAN T, ELİÖZ M, POLATCAN İ (2014). Farklı bölgelerde yaşayan velilerin çocuklarının beden eğitimi dersine katılımından beklentileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 16-1.
- ATILGAN H (2013) Test Geliştirme. H. Atılğan (Editör). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s.315-341). Anı Yayıncılık, Ankara.
- AVRUPA KOMİSYONU/EACEA/EURYDİCE (2013) Avrupa'daki Okullarda Beden Eğitimi ve Spor. Eurydice Raporu. Lüksemburg: AB Yayın Ofisi.

- AVŞAR Z (2004) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- AZAR A, ÇEPNİ S (1999) Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin mesleki deneyime göre değişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16).
- BACKMAN E, LARSSON H (2016) What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200.
- BAILEY R, ARMOUR K, KIRK D, JESS M, PICKUP I, SANDFORD R, EDUCATION BP (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- BALLARD KD (2008) Investigation of needs, best practices, and challenges in physical education with limited english proficient students in north carolina (Order No. 3337460). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288092585). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/288092585?accountid=37161>
- BARNES KC (2003) A model health-related elementary physical education program for saipan: Teachers' knowledge, attitudes, and practices (Order No. 3077840). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305221574). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305221574?accountid=37161>
- BARNEY D, DEUTSH J (2009) Elementary classroom teacher's attitudes and perspectives of elementary physical education. *Physical Educators*, 66(3), 114-123.
- BAUMAN A, FINCH C (2000). Awareness of and attitudes to the new physical activity recommendations—perceptions of attenders of the 5th IOC world congress on sport science. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3(4), 493-501.
- BAYKUL Y (2015) Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, (3.baskı), Pegem Akademi, Ankara, Bölüm 10.

- BAYRAM N (2010) Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- BEAUCHAMP AS (2006) Problem Solving. N. J. Salkind (Ed.). Encyclopedia of Human Development. California: Sage Publications, Inc
- BENGOECHEA EG, SABİSTON CM, AHMED R, FARNOUSH M (2010) Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: The role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 7-16.
- BHADANA S, TAYAL E, INDUSHEKAR KR, SARAF BG, SHEORAN N, SARDANA D (2015) Knowledge and awareness of coaches and athletes regarding the sports-related dental injuries and their prevention in Faridabad. *Current Medicine Research and Practice*, 5(6), 253-257.
- BHAGİRATHİ SE (2009). Knowledge and Awareness towards doping in sports: A Survey Study. *ICSSPE Bulletin (17285909)*, (56), 31.
- BICKNELL S (2015) Physical education teachers' perspectives on the 14-19 physical education curriculum in England: A sociological study (Order No. 10121665). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1794934721). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1794934721?accountid=37161>
- BINGHAM A (2004) Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. F. Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BOWES M, TİNNİNG R (2015) Productive pedagogies and teachers' professional learning in physical education. *Asia-Pacific Journal Of Health, Sport & Physical Education*, 6(1), 93-109.
- BRANSFORD JD, STEİN BS (1993) The Ideal Problem Solver. (2. Baskı). New York: W. H. Freeman.
- BRODERSEN NH, STEPTOE A, BONİFACE DR, WARDLE J (2007). Trends in physical activity and sedentary behaviour in adolescence: ethnic and socioeconomic differences. *British Journal of Sports Medicine*, 41(3), 140-144.

- BULCA Y, SAÇLI F, KANGALGİL M, DEMİRHAN G (2012) Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2015) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (Genişletilmiş 21. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş ve ARK. (2013) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara. s.247.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ-ÇAKMA E, AKGÜ ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2013) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 14.Baskı), Pegem Yayınları, Ankara, s.125.
- CAN Y, SOYER F (2008) Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyo-ekonomik beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 61-74.
- CAPEL S (2016) Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167-184.
- CARLSON SA, FULTON JE, LEE SM, MAYNARD LM, BROWN DR, KOHL III HW, DIETZ WH (2008) Physical education and academic achievement in elementary school: data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 98(4), 721-727.
- CARSON R L, HEMPHILL MA, RICHARDS KR, TEMPLIN T (2016) Exploring the job satisfaction of late career secondary physical education teachers. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 35(3), 284-289.
- CAVAR T (2004) Breaking down barriers: Male physical education teachers' and coaches' role in female students' physical education and athletic programs (Order No. MQ91530). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305065763). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305065763?accountid=37161>
- CEYLAN E (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi İle İlgili Bilgi, Tutum ve Uygulamaları (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

- CHO O (2011) An investigation of physical education teachers' health related fitness knowledge, self-efficacy, and students' physical fitness levels (Order No. 3479450). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (904414541). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/904414541?accountid=37161>
- CHRISTENSEN E (2013) Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74-83.
- CHRISTENSEN LB, JOHNSON RB, TURNER LA (2015) Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (çev. A. Alpay), Anı Yayıncılık, Ankara.
- CIEŚLIŃSKI I, CHALIBURDA I (2016) Possibilities of implementing traditional polish games and play in the process of physical education according to pe teachers. *Polish Journal Of Sport & Tourism*, 23(1), 35-39.
- COLUMNA L, FOLEY JT, CHAVARRO-BERMEO DM, HOYOS-CUARTAS LA, PRADO-PEREZ JR, MORA AL, ... RÍVERO I (2016) Latin american physical educators' intention to teach individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(3), 213-232.
- CORDER K, CRESPO NC, VAN SLUIJS EM, LOPEZ NV, ELDER JP (2012) Parent awareness of young children's physical activity. *Preventive Medicine*, 55(3), 201-205.
- CORDER K, VAN SLUIJS EM, MCMINN AM, EKELUND U, CASSIDY A, GRIFFIN SJ (2010) Perception versus reality: Awareness of physical activity levels of British children. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(1), 1-8.
- CRESWELL JW (2006) Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf s.6
- CRESWELL JW (2013) Araştırma Deseni, Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (Çev. edt: S.B. DEMİR), Eğiten Kitap, Ankara, s.13-226.
- CRESWELL JW (2015) Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (Çeviri Editörleri: S. B. Demir ve M.Bütün), Siyasal Kitapevi, Ankara.

- CRESWELL JW, CLARK VLP (2014) Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı Ve Yürütülmesi. (Çev eds. Y. Dede, & S. B. Demir), Anı Yayıncılık, Ankara, s.94.
- CUTTON DM, KILLION L, BURT D (2015) Self-talk repertoire of physical education teachers: awareness, reflection and action. *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 22-26.
- CÜRE F, ÖZDENER N (2008) Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- ÇALGIN ER (2003). Niğde İlinde Görev Yapmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mevcut Durumlarının Değerlendirilmesi ve Mesleki Sorunların Tespiti. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Niğde.
- ÇAM MO, BAYSAN-ARABACI L (2010) Tutum Ölçeği Hazırlamada Nitel ve Nicel Adımlar. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*,12(2).
- ÇATAK PD, ÖGEL K (2010) Mindfulness as a therapy method/Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Archives of Neuropsychiatry*, 47(1), 69-74.
- ÇELİK A (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul İçi Ve Okul Dışı Faaliyetlerde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- ÇELİK HE, YILMAZ V (2013). LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, (2.Baskı) Anı Yayınları, İstanbul.
- ÇETİNBAŞ NR (2010) Sivas İli Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarının Tespiti ve İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Sivas.
- ÇINAR H (2011). Sivas İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Egzersiz Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Sivas.

- ÇİÇEK Ş, KİRAZCI S, KOÇAK S (1998) Türkiye'de beden eğitimi öğretmen profili: demografik nitelikler, yaşam tarzı ve çalışma ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 32-42.
- ÇİFTÇİ F (2007) Beden eğitimi öğretmenlerinin şiddet uygulama durumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği, 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.
- ÇOKNAZ D, NOORDEGRAAF MA, GÜLER L, ÇOTUK MY (2010) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin olimpiik konulara yönelik farkındalıkları ve olimpiik kavramlara ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1264-1289.
- ÇONGAR O, ÖZDEMİR L (2004) Sivas il merkezinde beden eğitimi öğretmenlerinin genel beslenme ve sporcu beslenmesi ile ilgili bilgi düzeyleri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-118.
- D'ZURİLLA TJ, GOLDFRIED MR (1971) Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126
- DALKIRAN O, GÜNDÜZ N, ÇİÇEK R (2011) Ankara ili devlet ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 109-118.
- DAUM DN (2012) Physical education teacher educator's attitudes toward and understanding of online physical education (Order No. 3570649). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1420355006). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1420355006?accountid=37161>
- DAWSON C (2015) Araştırma Yöntemlerine Giriş. (Çev. Editörü: A.Arı), Eğitim Kitabevi, Konya.
- DE VELLİS RF (2014) Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar (Çev. Ed.Tarık Totan), Nobel Yayıncılık, Ankara, s:73-114. Bölüm 5.
- DEMİRHAN G, BULCA Y, SAÇLI F, KANGALGİL M (2014) "Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 54-68.

- DEMİRHAN G, COŞKUN H, ALTAY F (2002) Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).
- DERRÍ V, PAPAMÍTROU E, VERNADAKÍS N, KOUFOU N, ZETOU E (2014) Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.
- DEVİN HF, ZOHOORIAN Z, PEYMANÍZAD H, SANE MA (2012) Investigating the relationship between organizational citizenship behavior and self-esteem among physical education teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1203-1207.
- DİKEN İH, SUCUOĞLU B (1999) Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- DOOLITTLE SA, WEIDONG L, RUKAVİNA PB, MANSON M, BEALE A (2016) Middle school physical education teachers' perspectives on overweight students. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 35(2), 127-137.
- DOWLING F, FITZGERALD H, FLINTOFF A (2015) Narratives from the road to social justice in PETE: teacher educator perspectives. *Sport, Education & Society*, 20(8), 1029-1047.
- DÖKMEN Ü (2005) Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. (14. Baskı). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DUMAN ZÇ, ÖZDAĞ Ş, ÖZCAN A (2003). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkisi konusunda hemşire öğrencilerin görüşleri. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 6(2).
- DÜNDAR H, KARACA ET (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 13-2.
- DWYER JJ, ALLISON KR, GOLDENBERG ER, FEIN AJ (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41(161), 75.
- ERCAN İ, KAN İ (2004) Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.

ERCAN O (2013) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi(Denizli ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

ERGİN YD (1995) Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 7, 125-148.

ERGÜL M, TINAZ C, ERTAÇ M (2016) Lise öğrencilerinin spora yönelik farkındalık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi: tenis branşı örneği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27 (2), 69-83. Retrieved from <http://hacettepe.dergipark.gov.tr/sbd/issue/23929/255155>

ERİM SE (2009) Doğu Anadolu Bölgesi İl Merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin İşlenebilirliği, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Bunların Öğrenci Tutumları Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.

ERKAL ME, GÜVEN Ö, AYAN D (1998) Sosyolojik Açından Spor, Der Yayınları, İstanbul.

ERKME N, ÇETİN MÇ (2008) Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, 19.

ERKMEN N, ÇETİN MÇ (2007) Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 211-223.

ERKUŞ A (2014) Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler, (2. Baskı), Pegem Yayınları, Ankara.

EROĞLU A, ÜNLÜ H, EROĞLU İ, YILMAZ B (2011) Beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 132-135.

ERTUNÇ EN (2008) Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının

Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

ESENTURK, O. G. U. Z., DEMİR, G. T., YILMAZ, A. Y. N. U. R., & ILHAN, E. L. (2016). Evaluation of the extracurricular sportive activities from the view of physical education teachers. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 16.

ESKİ T (2010) Ortaöğretim Öğrencilerinin Kış Sporlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (KASTAMONU İli Örneği). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

FEDDY BAD (1998) Perceptions of competence, affect, and persistence of ghanaiian elementary school students: Specialist versus non-specialist physical education teachers (Order No. 9833295). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304443030). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304443030?accountid=37161>

FERNEY SL, MOORHEAD GE, BAUMAN AE, BROWN WJ (2009). Awareness of and changing perceptions of physical activity guidelines among delegates at the Australian conference of science and medicine in sport. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(6), 642-646.

FLORY SB, WALTON-FİSETTE JL (2015) Teaching sociocultural issues to pre-service physical education teachers: a self-study. *Asia-Pacific Journal Of Health, Sport & Physical Education*, 6(3), 245-257.

GENÇAY, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.

GENÇER R T, ŞAHİN R (2006) Sponsorlukta farkındalık: 23. üniversite oyunları üzerine bir araştırma. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 3 – 5 Kasım. Muğla Üniversitesi. Muğla. s. 1142-1144.

GEORGIËV M (2016) Pupils'attitude towards professional-personal qualities of the physical education teacher. *Research In Kinesiology*, 44(1), 38-44.

GHARİB H, GALAVÍZ KI, LEE RE, SAFDİE M, TOLENTİNO L, BARQUERA S, LÉVESQUE L (2015) The Influence of physical education lesson context and

teacher behaviour on student physical activity in mexico. *Retos: Nuevas Perspectivas De Educación Física, Deporte Y Recreación*, (28), 160-164.

GLESNE C (2013) Nitel araştırmaya giriş (3. Baskı). Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu), Anı Yayıncılık, Ankara.

GÜLLE M (2013) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Okul Ortamında Maruz Kaldıkları Yıldırma Algıları ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

GÜLLE M, SOYER F (2016) Examining mobbing perceptions and organizational commitment levels of physical education and sport teachers. *Journal of Physical Education & Sport*, 16(1), 210-216.

GÜLLÜ M, ARSLAN C (2009) Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri/Leadership styles of physical education teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11).

GÜLÜM V, BİLİR P (2011) Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.

GÜNDOĞDU C (2012) The smoking behavior and affecting factors of physical education and sports teachers in Turkey. *HealthMED*, 6(1), 278-283. Retrieved from www.scopus.com

GÜVEN B, DEMİRHAN G (2006) Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4), 158-172.

HAKYEMEZ Ö (2010) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında Karşılaştıkları Problemler (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisan Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

HANH TN (1987) *The Miracle Of Mindfulness: An Introduction To The Practice Of Meditation*. Boston: Beacon Press

- HARRISON JM, BLAKEMORE CL, BUCK MM, PELLETT TL (1996). Instructional Strategies for Secondary School Physical Education. (4. Baskı). Brown& Benchmark Publishers: USA
- HEİN V, RİES F, PİRES F, CAUNE A. EKLER J. H, EMELJANOVAS A & VALANTİNİENE I (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal Of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123.
- HENNİNGER ML (2004) The lives and careers of veteran urban physical education teachers (Order No. 3136734). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305175650). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305175650?accountid=37161>
- HODGSON MT (1999) The relationship between attitudes of public school physical education teachers (K–12) toward students with disabilities at different grade levels and selected teacher attributes (Order No. 9959286). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304527736). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304527736?accountid=37161>
- HONECK EI (2006). Physical education teachers' perceptions of and strategies for intellectually gifted learners: A mixed design study (Order No. 3248644). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305324409). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305324409?accountid=37161>
- HOŞKİLİMCİ A (2011) Kamu ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- HUTCHESON GD, SOFRONİOU N (1999). The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models. SAGE Publications, ProQuest Ebook Central. Web. 3 October 2016. Created from akif on 2016-10-03 05:28:52.
- İLKİM M, TASKIRAN C (2013) Evaluation of how physical education lesson is taught according to working conditions of physical education teachers. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(1), 16-24.

IRISH NATIONAL TEACHERS' ORGANIZATION (INTO) (2007) Physical Education in the Primary School <https://www.into.ie/ROI/Publications/PhysEdinthePrimarySchool.pdf> Erişim: 14.11.2016

İÇÖZ S (2014) Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Bilgi Paylaşımı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

İLHAN E, ESENTÜRK O (2015) Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19-36. <http://edergi.cbu.edu.tr/ojs/index.php/besyo/article/view/284> adresinden erişildi.

İNCE ML, HÜNÜK D (2010) Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).

JEONG M (2008). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities (Order No. 3327000). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304438160). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304438160?accountid=37161>

JEREF D, LAUTENBACH F (2016) Feedback factors in physical education: From the pre-service teachers' perspective. *International Journal Of Physical Education*, 53(2), 35-41.

JOHNSON B, CHRISTENSEN L (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel Ve Karma Yaklaşımlar. (Çev ed: SB DEMİR), Eğiten Kitap, Ankara, s. 433

JOHNSON R, ONWUEGBUZIE A (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

JOOYEON J (2015) How does a teacher influence students' physical activity in physical education?, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86:3, 54-54, DOI: 10.1080/07303084.2015.998554.

KABAT-ZINN J (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

KABLAN R (2012) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Resmi Tören ve Kutlamalarda Karşılaştıkları Problemler ve Beklentilerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

KADİROĞLU Z (2016) The effects of anxiety levels of physical education and sport teachers on their healthy lifestyle behaviors. *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, (19), 44-53.

KAFKAS ME, ŞAHİN KA, ACET M (2012) Beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranış düzeylerinin incelenmesi. *DPUISS*, 32, 47-56.

KALE R, ERŞEN E (2003) Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

KAN A (2013) Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. H. Atılğan (Editör). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s.35,37-50). Anı Yayıncılık, Ankara.

KANDAZ GELEN N, HERGÜNER G (2006) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zamanlarını değerlendirme biçimlerinin incelenmesi (Sakarya ili örneği). 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5.

KARAÇAM MŞ, KOCA C (2012) Beden eğitimi öğretmen adaylarının çökkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 089-103.

KARADEMİR T (2010) Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 88-103.

KARAGÜN E (2015) Examination of anger levels of prospective teachers of physical education and sports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3108-3114.

KARAKOÇ YF, DÖNMEZ L (2014) Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40(40).

KARASAR N (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (24. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KEEGAN R (2016) Action research as an agent for enhancing teaching and learning in physical education: a physical education teacher's perspective. *Physical Educator*, 73(2), 255-284.

KILIÇ H (2007) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Olimpiyatlar Hakkındaki Farkındalığı. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

KIRIMOĞLU H, YILMAZ A, SOYER F, BEYLEROĞLU M, İLHAN EL (2016). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık: beden eğitimi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1).

KİMM SY, GLYNN NW, KRİSKA AM, BARTON BA, KRONSBURG SS, DANİELS SR, ... & LİU K (2002) Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *New England Journal of Medicine*, 347(10), 709-715.

KİNCHİN GD, BRYANT LG (2015) Using social media within physical education *Teacher Education. Strategies* (08924562), 28(5), 18-21.

KİRCHNER G, FİSHBURNE GJ (1995) Physical Education For Elementary School Children. (9. Baskı). WCB Brown& Benchmark Publishers: USA

KİREMİTÇİ O (2013) Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(3), 29-40.

KİRK D (2009) Physical Education Futures. Routledge. <https://books.google.com.tr/books?id=ZNKLAGAAQBAJ>

KJØNNİKSEN L, FJØRTOFT I, WOLD B (2009) Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.

KOCA C (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Anabilim Dalı.

KOCA C, GÜVEN B, BULGU N, DEMİRHAN G (2003) İlköğretim 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ders ortamındaki beden yaşantıları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 162-174.

KOPARAN Ş, ÖZTÜRK F, KORKMAZ NH (2010) Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve sosyal fiziki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bursa örneği). *Yeni Dünya Bilim Akademisi e-dergi*, 5(4), 286-293.

KORKMAZ F, KORKMAZ NH, ÖZKAYA G (2007) Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Bursa ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).

KRETSCHMANN R (2015) Effect of physical education teachers' computer literacy on technology use in physical education. *Physical Educator*, 72261-277.

KUL M (2008) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KURKOVÁ P, SCHEETZ NA (2016). Communication Strategies Used by Physical Education Teachers and Coaches in Residential Schools for the Deaf in the U.S. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 56(1), 1-15.

KUŞ E (2012) Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?. (4. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

KÜLTEGİN Ö (2015). Farkındalık (Mindfulness) temelli bilişsel davranışçı psikoterapiler. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 28-32.

KWON TW (1995) Perceptions of seoul, korean physical education teachers and principals toward conducting quality programs of physical education (Order No. 9614641). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304200121). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304200121?accountid=37161>

LANDER N, BARNETT L, BROWN H, TELFORD A (2014) Factors influencing Physical Education teacher's instruction, assessment and confidence when teaching Fundamental Movement Skill. *Journal Of Science & Medicine In Sport*, 18e10.

- LANDER N, MORGAN PJ, SALMON J, BARNETT LM (2016) Teachers' perceptions of a fundamental movement skill (FMS) assessment battery in a school setting. *Measurement In Physical Education & Exercise Science*, 20(1), 50-62.
- LERMİ E (2016) Otizmli Öğrencilerin Kaynaştırma Ortamında Beden Eğitimi Dersine Katılımlarının Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Ebeveynler Bakış Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı.
- LİEBERMAN LJ, HOUSTON-WILSON C (1999). Overcoming the barriers to including students with visual impairments and deaf-blindness in physical education. *REVIEW*, 31(3), 129.
- LİEBERMAN LJ, HOUSTON-WILSON C, KOZUB FM (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*. (19).364-377.
- LİNCOLN S. Y., & GUBA, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage, InElo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O.,Pölkki, T., Utriainen, K. ve Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness, SAGE Open.
- LİU L (2005) A study of university physical education department director leadership behavior and physical education teacher job satisfaction in northern taiwan (Order No. 3165943). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305373535). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305373535?accountid=37161>
- LUCAS MD (2007) What adapted physical education teachers should know about islam (Order No. 3282473). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304796103). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304796103?accountid=37161>
- LYNAGH, M, CLİFF K, MORGAN PJ (2015) Attitudes and beliefs of nonspecialist and specialist trainee health and physical education teachers toward obese children: evidence for 'anti-fat' bias. *Journal Of School Health*, 85(9), 595-603.
- LYNCH K (2013). In search of solutions to the obesity epidemic: K–12 physical education teachers' ratings of their knowledge, skills, preparation, attitudes, barriers, and efforts to address the obesity epidemic (Order No. 3590319). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1431496506).

Retrieved

from

<http://search.proquest.com/docview/1431496506?accountid=37161>

LYNN S (2007) The case for daily physical education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78:5, 18-21, DOI:10.1080/07303084.2007.10598018

MÄKELÄ K, WHİPP PR (2015) Career intentions of Australian physical education teachers. *European Physical Education Review*, 21(4), 504-520.

MCCAUGHTRY NA (2001) An inquiry into two secondary physical education teachers' pedagogical content knowledge of students' experiences (Order No. 3027365). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304682866). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304682866?accountid=37161>

MCNEİLL MC, FRY JM, WRİGHT S, TAN CW, ROSSİ T (2008) Structuring time and questioning to achieve tactical awareness in games lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 231-249.

MEB (2010a) Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlilikleri ve Özel Alan Yeterlilikleri Taslakları, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> 22.10.2016

MEB (2010b) Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim: <http://otmg.meb.gov.tr/alanbe.html> 22.10.2016

MEEK GA, DOAK C, BRİGGS TM (2002) A survey of asthma awareness, provision and policy in physical education settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 7. 108 – 122.

MERRİAM SB (2013) Nitel Araştırma: Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Edt. S. Turan), Nobel Yayıncılık, Ankara. s. 14.

MEYDAN HC, ŞEŞEN H (2015) Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos Uygulamaları, (2. Baskı), Detay Yayıncılık, Ankara.

MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973

- MİRZEOĞLU N (2013) Spor Bilimlerinin Tarihsel Temelleri, N. Mirzeoğlu (Editör), Spor Bilimlerine Giriş (s.30). Spor Yayınevi ve Kitabevi, Ankara.
- MOHR DJ, TOWNSEND JS (2001) In the beginning. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(4), 9.
- MONTALVO R (2007). Urban secondary school students' attitudes toward physical education (Order No. 3269098). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304860578). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304860578?accountid=37161>
- MONTMINY-DANNA M (1997). A Comparative Study of School Performance of Children Who Witness Family Violence and Their Non-Reporting Agemates. *MSW*, unpublished.
- NAİN AY, BORİSENKOVA ES (2015) Training of physical education teachers to work with adolescents with increased level of anxiety. *Teoria I Praktika Fiziceskoj Kul'tury*, (5), 17-19.
- NELSON MC, NEUMARK-STZAINER D, HANNAN PJ, SİRARD JR, STORY M (2006) Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics*, 118(6), e1627-e1634.
- NORRİS J (2014) Current practices and perceptions of physical education teacher evaluation systems (Order No. 3627438). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1558854784). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1558854784?accountid=37161>
- NOVİCK LR, BASSOK M (2005) Problem solving. İçinde K. J. Holyoak ve R. G. Morrison (Eds.). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. (syf. 321-349). New York: Cambridge University Press.
- OENEMA A, BRUG J (2003) Feedback strategies to raise awareness of personal dietary intake: results of a randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 36(4), 429-439.
- OĞUL OE (2010) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Açıdan Karşılaştığı Sorunlar (Balıkesir İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

- OKÇU V, ŞAHİN HM, ŞAHİN E (2015) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(4), 298-313.
- OLÍVARES PR, COSSÍO-BOLAÑOS MA, GOMEZ-CAMPOS R, ALMONACÍD-FIERRO A, GARCÍA-RUBÍO J (2015) Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 113-120.
- ORR R, MACNÍVEN R, GRASMAYR M, BAUMAN A (2010) Baseline study of knowledge and awareness of anti-doping in the sporting community: Pilot survey results. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, e217.
- ÖZBEK O. (2003) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- ÖZBEK YÖ. (2014) Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. S.Tekindal (Editör). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s.44). Pegem Akademi, Ankara.
- ÖZCAN H G.(2016) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı.
- ÖZDAMAR K (2016) Ölçek ve Test Geliştirme - Yapısal Eşitlik Modellemesi, Nisan Kitabevi, Eskişehir, Bölüm 3.
- ÖZKILIÇ R, KORKMAZ NH (2004) Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- ÖZMUTLU İ, AKSIN K, YILDIRAN İ (2009) Olimpiyat Oyunları Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yeni Dünya Düzeninde Olimpizm Sempozyumu. 24 – 26 Nisan. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- ÖZŞAKER M (2001). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğine İlişkin Sorunlar. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- PAGNANO KB (2004) A case study of the dual roles of an exemplary physical education teacher/coach: An ecological comparison (Order No. 3136763).

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305175654).
Retrieved from [http://search.proquest.com/docview/
305175654?accountid=37161](http://search.proquest.com/docview/305175654?accountid=37161)

PALA A (2012) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Ve Mesleki Doyumlarının Tespiti Ve İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

PARK MG (1993) The occupational socialization of korean secondary school physical education teachers (Order No. 9402491). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304076350). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304076350?accountid=37161>

PARKER SM (2002) Preservice physical education teachers' perceptions toward teaching students with emotional /behavioral disorders in a general education setting (Order No. 3047990). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305488633). Retrieved from [http://search.proquest.com/docview/
305488633?accountid=37161](http://search.proquest.com/docview/305488633?accountid=37161)

PATTON MQ (2014) Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri. Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.), Pegem Akademi, Ankara.

PEDRAZA-GONZÁLEZ MA, LÓPEZ-PASTOR VM (2015) Action-research, professional development of the physical education teachers in rural schools. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 15(57), 1-16.

PEHLİVAN Z (2007) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Olarak Kendilerini Tanımlamaları, 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 2-3.

PEPE Ş (2008) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

PETERSON JL, PUHL RM, LUEDİCKE J (2012) An experimental investigation of physical education teachers' and coaches' reactions to weight-based victimization in youth. *Psychology of sport and exercise*, 13(2), 177-185.

PHİLPOT R (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies). *European Physical Education Review*, 22(2), 260-275.

- Physical Education Association of the United Kingdom (PEAUK) (1994) Memorandum and Articles of the Physical Education Association, Reading: PEAUK.
- PICARD A (2000). The influence of social and psychological determinants on physical education teachers' interpersonal style (Order No. MQ58494). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304666253). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304666253?accountid=37161>
- PIEDRA J, RAMÍREZ-MACÍAS G, RIES F, RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ A. R. & PHIPPS C (2016). Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. *Sport In Society*, 19(8/9), 1156-1170.
- PIOTROWSKI S, CAPEL S (2013) Issues in Physical Education. : Taylor and Francis. ProQuest Ebook Central. Web. 31 October 2016. Created from akif on 2016-10-31 12:20:23.
- PRICE-SHINGLES JN, PLACE G (2016) Seven steps for implementing afterschool programs: *Strategies for Physical Educators. Strategies* (08924562), 29(2), 34-38.
- RICHARDS KR, RESSLER JD (2016) A collaborative approach to self-study research in physical education teacher education. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 35(3), 290-295.
- RICHARDSON KP (2011) Physical education teacher education: creating a foundation to increase the status of physical education in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 45-56.
- ROBSON C (2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması. (Çev. Editörleri: Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu), Anı Yayıncılık, Ankara.
- RUKAVINA PB, DOOLITTLE SA (2016) Fostering inclusion and positive physical education experiences for overweight and obese students. *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(4), 36-45. DOI: 10.1080/07303084.2016.1141730
- RUSS L (2015) The role of physical educators in helping classroom teachers to promote physical activity. *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(3), 18-24. DOI: 10.1080/07303084.2014.998393

- SARAÇ-YILMAZ L, İNCE ML, KİRAZCI S, ÇİÇEK Ş (2005) Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3-10.
- SARIMSAK T (2009) İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- SEÇER İ (2015a) SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma, (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEÇER İ (2015b) Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları, Anı Yayıncılık, Ankara, Bölüm 6.
- SEGGİE FN, BAYYURT Y (2015) Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEZEN G, YILDIRAN İ (2007) Beden eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play'e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarının incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, ISSN, 1306-4371.
- SHULMAN LS (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- SUM KIM WAI R (2016) Interplaying identity of Hong Kong primary school physical education teachers: a grounded theory exploration. *Journal Of Physical Education & Sport*, 16(1), 13-23.
- SYRMPAS I, DİGELİDİS N, WATT A (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214.
- ŞEKER H, GENÇDOĞAN B (2006) Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Bölüm 1.
- ŞENDURAN F, DONUK B (2009). Beden eğitimi öğretmenleri ve akademisyenlerin olimpiyat oyunları hakkındaki görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 05-15.

- ŞENTUNA M (2013) Türk antrenörlerinin modern olimpiyat oyunları hakkındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XI (1) 41-46
- ŞİRİN EF, ERDOĞDU M, MÜLAZIMOĞLU O (2010) Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- ŞİRİN, E. F. (2009) Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4).
- TABACHNICK GB, FİDEL SL (2015) Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı, (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TALBOT M (2001) The case for physical education. In: Doll-Tepper G, Scoretz D, eds. World Summit on Physical Education. Berlin, Germany: *ICSSPE*;:39-50.
- TAMER K, PULUR A (2001) Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretim Yöntemleri, Kozan Ofset, Ankara.
- TASHAKKORİ A, TEDDLİE C (1998) Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series* (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAŞÇIOĞLU R (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Davranış ve Yaşantı Modellerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı.
- TAŞMEKTEPLİGİL Y, ÇETİN Y, İMAMOĞLU O, KILCIGİL E (2006). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IV (4) 139-147
- TAVŞANCIL E (2014) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (5. Baskı), Nobel Yayınevi, Ankara.
- TEKİNDAL S (2015) Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma, (3.baskı), Pegem Akademi, Ankara, Bölüm 2.

- TEMEL C, SUNAY H (2002) Türkiye'de beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154).
- TEMEL V (2015) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tazmaları. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- TEMUR HB, GENCER YG (2016) Anne-babaların beden eğitimi dersine karşı yaklaşımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-33.
- TEZBAŞARAN AA (2008) Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. (Üçüncü baskı), Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- TORTOP Y, OCAK Y (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- TOSHEVA I (2016) Choosing the profession of a physical education teacher: in the perspective of meta-theory about the motivation sources. *Research In Kinesiology*, 44(1), 120-127.
- TOSUN B (2008) Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sigara Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- TROST SG, VAN DER MARS H (2009) Why we should not cut PE. *Educational Leadership*, 67(4), 60-65.
- TRUDEAU F, LAURENCELLE L, LAJOÏE C (2015) Energy expenditure at work in physical education teachers. *Applied ergonomics*, 46, 218-223.
- TRUDEAU F, SHEPHARD RJ (2008) Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1.
- TUZCUOĞLU S, ÖZCAN G (2014) Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 16, ss: (158-175)

- TÜRK N (2009) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- TÜRKARSLAN N (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla başetme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11).
- TÜRKOĞLU Ç (2016) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Farkındalık Durumlarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- UĞUR AO (2006) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UMBS (2014) Beden Eğitimi Öğretmeni, Erişim: <http://e-ogrenme.iskur.gov.tr/oyscontent/Courses/Course162/pdf/b/16.pdf> 22.10.2016
- UNDERWOOD G (1983) The Physical Education Curriculum In The Secondary School: Planning And İmplementation. London: Falmer Press.
- UNESCO (2013) Word Wide Survey of School Physical Education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf> Erişim Tarihi: 20.09.2016
- URL-1. <http://www.ipe.com.tr/tr/icerik/61/farkindalik-kabullenme-ve-gerceklestirme-terapi> Erişim: 07.11.2016
- USTA A (2010) Ankara İlinde Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Eğitim Güçlükleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- UZUN A, EKER S, PAKIŞ I, POLAT O (2012). Üniversite öğrencileri arasında sporda şiddetin önlenmesine yönelik farkındalık ve bilgi düzeyi araştırması. *Türkiye Biyoetik Derneği*. XVIII. s. 303-310
- ÜNLÜ H (2011) Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği (BEÖYTÖ) geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.(4). Güz, 2005-2020.

- ÜNLÜ H, AYDOS L (2007) İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
- ÜNLÜ H, SÜNBÜL AM, AYDOS L (2008) Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- VALDÍVIA-MORAL PA, MOLERO D, CAMPOY TJ, ZAGALAZ ML (2015) Coeducational ideas of physical education teachers: psychometric properties of a scale. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 15(58), 269-288.
- VALLEY JA (2013) Gender equity in physical education: An examination of gender-biased communication and teacher behaviors (Order No. 3603412). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1467480812). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1467480812?accountid=37161>
- VANCİNİ R L, LIRA CABD, SILVA SGD, SCORZA F A, SILVA ACD, VIEIRA D, ... ARÍDA RM (2010). Evaluation of physical educators' knowledge about epilepsy. *Arquivos de neuro-psiquiatria*, 68(3), 367-371.
- VERCRUYSSSE S, HAERENS L, VERHAGEN E, GOOSSENS L, DE CLERCQ D (2016) Effects of a multifactorial injury prevention intervention in physical education teachers: A randomized controlled trial. *European Journal Of Sport Science*, 16(7), 868-876.
- VOLTAN ACAR N (2012) Gestalt Terapi Ne Kadar Farkındayım? (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- WILLGOOSE CE (1984) The curriculum in Physical Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- WOODS ML, KARP GG, MIAO H, PERLMAN D (2008) Physical educators' technology competencies and usage. *Physical Educator*. 65(2).
- YANG Y (2007) A study of the relationship between students' perceptions of goal orientation and physical education teacher leadership styles in taiwan (Order No. 3297163). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304741976). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304741976?accountid=37161>

- YAŞAR G (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okulla İlgili Sorunları Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- YERLİSU LAPA T, AĞYAR E, BAHADIR Z (2012) Yaşam tatmini, serbest zaman motivasyonu, serbest zaman katılımı: beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir inceleme (Kayseri ili örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X (2), 53-59.
- YETİM AA (1998) Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyal Görevleri. Atatürk Üniversitesi, I. Spor Kongresi Bildirileri, Erzurum.
- YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara, s.78.
- YILDIRIM Y, KIRIMOĞLU H, TEMİZ A (2010) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay İl Örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(1), 29-35.
- YILDIZ Ö, GÜVEN Ö (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- YILDIZ S (2006) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Meslekte Kendini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- YILMAZ E, ŞAHİN YL, AKBULUT Y (2016) Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.
- YILMAZ G, GÜNDÜZ N (2008) Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 103-111.
- YİĞİTER K (2008) Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi (Kocaeli il merkezi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

YÖK (2007) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Erişim: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/beden_egitimi/32705218-1875-4fa3-bde8-c6b865d13c21 20.10.2016

YURDUGÜL H (2005) Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30.

ZAFER GÜNEŞ D (2014) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları İle Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı.



EKLER

EK-1: Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problemler Ölçeği

Değerli Beden Eğitimi Öğretmeni;

Bu ölçek “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi” konulu doktora tez çalışması kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik problem farkındalıklarını belirlemek için uygulanmaktadır. Bu ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci kısımda ise beden eğitimi ve sporda pedagojik problem farkındalığına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Pedagojik problem ders içerisinde öğrenciden kaynaklanan sosyal, psikolojik, fizyolojik, zihinsel, ruhsal, duygusal bozuklukların neden olduğu bir durumdur. Bu durum, öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Örneğin: Ergenlik döneminden kaynaklanan sebeplerden dolayı öğrencilerin derse katılmak istememesi, ailevi sorunları olan öğrenciler, öğrenme bozukluğu olan öğrenciler, fiziksel engelli öğrenciler vb.

Gizlilik: Ölçek formunda vereceğiniz bilgiler ve cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve vermiş olduğunuz yanıtlar size herhangi bir sorumluluk yüklemeyecektir.

Önem: Ölçek formunda yer alan ifadelere yönelik görüşlerinizin gerçek görüşlerinizi yansıtmaması, araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede değerlendirmelerinizin samimi olması temenni edilmektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür eder saygılarımızı sunarız.

Arş. Gör. Mehmet ULAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi BESYO

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz? 1) Kadın () 2) Erkek ()
2. Medeni Durumunuz? 1) Evli () 2) Bekar ()
3. Yaşınız? 1) 20-25 yaş () 4) 36-40 yaş () 7) 51-55 yaş ()
2) 26-30 yaş () 5) 41-45 yaş () 8) 56-60 yaş ()
3) 31-35 yaş () 6) 46-50 yaş () 9) 61 yaş ve üzeri ()
4. Mesleki Tecrübe Yılıınız?
1) 1-3 yıl () 4) 12-15 yıl () 7) 24-27 yıl ()
2) 4-7 yıl () 5) 16-19 yıl () 8) 28 yıl ve üzeri ()
3) 8-11 yıl () 6) 20-23 yıl ()
5. Görev Yaptığınız Yer?
İl/ilçe/Köy Adı: _____ 1) il () 2) ilçe () 3) Köy/Kasaba ()
6. Görev Yaptığınız Okul Türü?
1) Devlet Okulu () 2) Özel Okul ()
7. Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi?
1) İlkokul () 2) Ortaokul () 3) Lise ()
8. Lisansüstü Eğitim aldınız mı veya alıyor musunuz?
1) Hayır () 2) Tezli Yüksek Lisans() 3) Tezsiz Yüksek Lisans() 3) Doktora()
9. Mezun Olduğunuz Lisans Programı?
1) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () 2) Antrenörlük () 3) Spor Yöneticiliği ()
4) Rekreasyon/Spor Bilimleri () 5) Sınıf Öğretmenliği () 6) Diğer(Belirtiniz)_____

Sayın Beden Eğitimi Öğretmeni;

Bu bölümde 39 ifade yer almaktadır. Her bir ifade için ayrı ayrı işaretleme yapmanız gerekmektedir. İfadeler beden eğitimi ve sporda pedagojik problemler ile ilgili yargıları içermektedir ve bu ifadelere katılıp katılmadığınızı **belirgin olacak şekilde** ifadenin karşısında yer alan ve 5 (Tamamen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 3 (Fikrim Yok), 2 (Katılmıyorum), 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) şıklarını işaretlemeniz gerekmektedir. Örnek işaretleme;

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur.					
---	--	--	--	--	--

Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Maddeleri	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum(4)	Fikrim Yok(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle Katılmıyorum(1)
2. Ergenliğin, öğrencilerin dış görünüşünde meydana getirdiği değişimler, öğrencilerde yalnız kalma isteğine sebep olabileceğinden bu dönemdeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde grup aktiviteleri yerine bireysel aktivitelere yönlendirilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Öğrencilerin akademik başarısına beden eğitimi ve spor dersinin katkısının olmadığı düşüncesi doğrudur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Bazı ailelerin beden eğitimi ve spor dersini diğer derslere göre daha az önemsediklerini düşünürüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Ailelerin beden eğitimi ve spor dersine çocuklarını katılmalarını istememeleri bir sorundur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerini planlarken, ergenlik dönemindeki kız ve erkek öğrencilerin gelişimsel özellikleri farklılıkları dikkate alınmamalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Fiziksel engelli ve doktor raporu haricinde herhangi bir sağlık problemi (şeker hastası, epilepsi, kalp rahatsızlığı vb.) olan öğrencilerin sağlıklarını riske etmeyecek şekilde derse katılmalarını sağlamak yerine, dersi kenardan takip etmeleri sağlanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Akademik başarı kaygısı olan öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinden muaf tutulmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Psikolojik sorunları olan öğrencilere beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerinde çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı tanınmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Ergenlik dönemindeki öğrenciler agresif davranışlarda bulunabilecekleri için bu yaş grubu çocuklarda mücadeleye dayalı etkinliklerden kaçınılmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

17. Psikolojik sebeplerden dolayı beden eğitimi ve spor dersine katılmak istemeyen öğrencilerle bire bir ilgilenilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinde engel düzeyine göre aktiviteler planlanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Çeşitli sınavlara (YGS/ TEOG/ LYS vb.) hazırlanan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini zaman kaybı olarak görmeleri normaldir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Ergenlik dönemindeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde sadece hemcinsleriyle (erkek erkeklerle- kız kızlarla) aktivite yapmak isterlerse buna imkân tanıyan planlamalar/uygulamalar yapılmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Kilolu öğrenciler kilolarından dolayı spor kıyafeti giymek istemezlerse kesinlikle derse alınmamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. Beden eğitimi ve spor dersine katılım çeşitli sınavlara (YGS/ TEOG/ LYS vb.) hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Beden eğitimi ve spor dersinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı yanlıştır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Kız öğrencilerin ergenlik döneminde başlayan menstürasyon durumundan (âdet görme) dolayı beden eğitimi ve spor dersine belli dönem ve aralıklarla katılmak istememesi olağan karşılanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35. Sportif becerileri sergileme konusunda özgüveni düşük öğrencilere beden eğitimi ve spor dersinde herhangi bir sorumluluk verilmemelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37. Çeşitli sebeplerden dolayı spor kıyafeti giymeye utanan öğrenciler olabilir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Formu

“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi” konulu tez çalışması için sizinle görüşme yapılacaktır. Görüşme sırasında sizin iznimize bağlı olarak ses kaydı ve yazılı olarak not alma işlemi yapılacaktır. Eğer ses kaydı yerine yazmayı tercih ederseniz lütfen aşağıdaki soruların altına cevaplarınızı yazınız. Burada yapılan görüşme ve daha sonrasında size ait hiçbir kişisel bilgi kullanılmayacaktır. Bu sebeple görüşmecilere takma isim veya kodlama yöntemi kullanılarak görüşmecilerin isim ve kişisel bilgileri gizlenecektir.

Arş. Gör. Mehmet ULAŞ

Görüşme Şekli: Yüz Yüze () Telefon () İnternet Üzerinden () Yazılı ()
Görüşülen Adı:
Görüşmeci Yaşı:
Mesleki Tecrübe Yılı:
Görev Yaptığı Yer: İl () İlçe () Köy ()
Görev Yaptığı okul Türü: Devlet Okulu () Özel Okul ()
Görev Yaptığı Sınıf Aralığı : İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Cinsiyet : Erkek () Kadın ()

!!Aşağıda ki sorulara cevap vermeye başlamadan önce lütfen bu açıklamayı okuyunuz!!

Pedagojik problem sizin ders içerisinde öğrenciden kaynaklanan sosyal, psikolojik, fizyolojik, zihinsel, ruhsal, duygusal bozuklukların neden olduğu bir durumdur. Bu durum öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Örneğin; Çocuğun; sudan korkması, derslere katılmak istememesi, ergenlik döneminden kaynaklanan sebeplerden dolayı öğrencilerin derse katılmak istememeleri, ailevi sorunları olan öğrenciler, öğrenme bozukluğu olan öğrenciler vb. gibi. Bu bilgi ışığında karşılaştığınız problemi önce açıklayıp daha sonrada bu problemle nasıl başa çıktığınızı açıklayınız veya yazınız.

1. Beden Eğitimi Öğretmenliği mesleki hayatınız boyunca Beden Eğitimi ve Spor öğretim sürecinde ne tür pedagojik problemlerle karşılaştınız?

2. Karşılaştığınız bu pedagojik problemle nasıl başa çıktınız? Bu sorunu çözerken nasıl bir yol izlediniz?

NOT: Eğer yazılı olarak bu soruları yanıtlıyorsanız lütfen arka sayfayı kullanınız.

EK-3: İzin Yazıları



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-600-E.3305353
Konu : Anket Çalışması (Mehmet ULAŞ)

23.03.2016

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet ULAŞ'ın "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi**" konulu Doktora tezi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı bazı okullarda anket uygulamak istediğine dair Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 14/03/2016 tarih ve 1835 sayılı yazısı ve ekinde uygulayacakları çalışma ile ilgili dokümanlar ilişikte sunulmuştur.

Yukarıdaki anket çalışmasının, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulamasını olurlarınıza arz ederim.

Özer UNAT
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
23.03.2016

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ:
1.- Yazı (1 sayfa ve ekleri)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mh.Şeker Cad.
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: Ö:UNAT Şb.Md.
Telefon : (0248) 233 11 19-125
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c37b-68df-357b-9e1e-a7d4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 27749142-44-İ-3261900
Konu:Anket İzni

22/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet ULAŞ'ın "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi" konulu tez çalışması için anket uygulamasını Müdürlüğümüze bağlı okullarda yapması ile ilgili adı geçen Üniversitemin 14/03/2016 tarihli ve 1837 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını yukarıda adı geçen öğrencinin, yasal mevzuat çerçevesinde okul idaresinin denetiminde eğitim ve öğretim aksatılmayacak şekilde Müdürlüğümüze bağlı okullarda yapması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İlyas CAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/03/2016

İsmail AKMAN
Vali a
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik İmza
22/03/2016

Türkân UYUMAZ
Millî Eğitim Personel Şefi

Elektronik Posta Adresi: İSPARTA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: isparta@meb.gov.tr

Yazışma Adresi: İSPARTA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: isparta@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evrak.sorgu.meb.gov.tr adresinden e396-e409-3899-b275-2e13 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 99376587-044-
Konu : Anket Çalışması

SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/05/2016 tarihli ve 15534 sayılı yazı.

İlgi yazı ile Anabilim Dalımız doktora Programı öğrencisi Mehmet ULAŞ tarafından "Beden Eğitimi ve Spor Öğrenenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının belirlenmesi" konulu Doktora tezi kapsamında yapılması planlanan anket çalışması talebinizin uygun görüldüğüne dair Kırıkkale Valiliği İL Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16/05/20106 tarihli ve 12774561-44-532923 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Mehmet BAŞALAN
Enstitü Müdürü

Evrak Tarih ve Sayısı : 30/05/2016-E.16511



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 99376587-044-
Konu : Anket Çalışması

SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 27/05/2016 tarihli ve 16348 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Doktora Programı öğrencisi Mehmet ULAŞ tarafından "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi*" konulu Doktora tezi kapsamında yapılması planlanan anket çalışması talebinizin uygun görüldüğüne dair Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 05/05/2016 tarihli ve 86649407-605-E.5070657 sayılı yazısı yazınız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye duyurulması hususunda gereğini rica ederim.

e-İmza'dır
Prof.Dr. Mehmet BAŞALAN
Enstitü Müdürü

Kırıkkale Üniversitesi Yerleşkesi Ankara Karayolu 7.Km. (Eski)
Rakıbrlık Binası) 71450,Yahşhan, Kırıkkale
Telefon No: 0 (318) 357 43 15 Faks: 0 (318) 357 38 32
E-Posta: igb@kku.edu.tr İnternet Adresi:www.kku.edu.tr

İlgi İçin: Ceylan ERDEM

Unvan: Hizmetli

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 99376587-044-
Konu : Anket Çalışması

SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26/05/2016 tarihli ve 16265 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Doktora Programı öğrencisi Mehmet ULAŞ tarafından "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler, Bu Problemlerle Baş Etme Yolları ve Pedagojik Problem Farkındalıklarının Belirlenmesi*" konulu Doktora tezi kapsamında yapılması planlanan anket çalışması talebinizin uygun görüldüğüne dair Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19/05/2016 tarihli ve, 88074293-605.01-5591166 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye duyurulması hususunda gereğini rica ederim.

e-İmza
Prof.Dr. Mehmet BAŞALAN
Enstitü Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

MEHMET ULAŞ

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ

E-Posta Adresi: mulas@mehmetakif.edu.tr

Telefon (İş) : 2482134643-4643

Telefon (Cep) : 5066031998

Adres : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Bahçelievler 15100 BURDUR

Öğrenim Bilgileri

Doktora: (2014-2017) KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR (DR)

Tez adı: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları
Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin
Belirlenmesi (2017) Tez Danışmanı:(SİNAN AYAN)

Yüksek Lisans: (2011-2014) GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ (YL) (TEZLİ)

Tez adı: Temel Basketbol Eğitiminde Eğitsel Oyun ile Öğretimin 10-12 Yaş Grubu
Çocukların Bilişsel ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisi (2014) Tez
Danışmanı:(SEYFİ SAVAŞ)

Lisans: (2007-2011) GAZİ ÜNİVERSİTESİBEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
YÜKSEKOKULU/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/BEDEN
EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Görevler:

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ: (2015- Devam Ediyor) MEHMET AKİF ERSOY
ÜNİVERSİTESİ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU/BEDEN
EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI)

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ: (2013-2015) KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM
FAKÜLTESİ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ/BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANABİLİM DALI

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ: (2013-2013) HACETTEPE
ÜNİVERSİTESİ/YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU (Dil Eğitimi)

Projelerde Yaptığı Görevler:

1. Kırıkkale İlindeki Çocuk Oyun Alanları ve Rekreatif Alanların Kullanıcıları Açısından Değerlendirilmesi, TÜBİTAK PROJESİ, Araştırmacı, , 12/04/2015 - 04/04/2016 (ULUSAL)

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ULAŞ MEHMET, YILMAZ AYNUR, AYAN SİNAN (2016). 2015/2016 Yıllarında Türkiye’de Meydana Gelen Terör Olaylarının Ülke Sporuna Üzerine Etkilerinin Basına Yansımaları. 14th International Sport Sciences Congress (Özet bildiri)(Yayın No:2978336)

2. YILMAZ ABDULLAH, ULAŞ MEHMET, AYAN SİNAN (2016). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Öğrencileri ile Çalışan Hemşirelerde Fiziksel Aktiviteye Katılıma Engel Olan Unsurların İncelenmesi. 14th International Sport Sciences Congress (Özet bildiri)(Yayın No:2978348)

3. ŞENEL ENDER, YILDIZ MEVLÜT, ULAŞ MEHMET, ŞAHAN HASAN (2016). Examination of research-related anxiety of students taking master and doctorate degree in the field of physical education and sports. ERPA International Congresses on Education (Poster)(Yayın No:2858594)

4. ULAŞ MEHMET, AYAN SİNAN, Soylu Yusuf (2016). İşitme Engelli Milli Sporcuların Otomatik Düşünceler Düzeyinin İncelenmesi. III. International Eurasian Educational Research Congress, 47-48. (Özet bildiri)(Yayın No:2978385)

5. AYAN SİNAN, ULAŞ MEHMET, ŞENEL ENDER, GÜLÜ MEHMET (2015). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. IV. Uled Congress International Congress Research In Sports Sciences- 10-13 September 2015 (Poster)(Yayın No:1648611)

6. ULAŞ MEHMET, AYAN SİNAN (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının “İdeal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni” Algıla. IV. Uled Congress International Congress Research In Sports Sciences- 10-13 September 2015 (Sözlü Bildiri)(Yayın No:1648606)

7. ULAŞ MEHMET (2014). The examination of learning styles of high school students. 13th International Sport Sciences Congress, 7 - 9 November, Konya - 2014 (Poster)(Yayın No:1303376)

8. YAPICI H., AYAN S., ULAŞ M. (2014). The Research of the Effects of Plates Exercise Program on Flexibility and Body Composition. 13th International Sport Sciences Congress, 7 - 9 November, Konya - 2014 (Sözlü Bildiri)(Yayın No:1303396)

9. ESENTÜRK. O. K., ŞENEL. E, ULAŞ. M (2014). The investigation of the relationship between motivated learning strategies and approach to learning and

studying: A study in high school students. Uluslararası Toplumsal Cinsiyet ve Spor Sempozyumu, Ankara - 2014 (Poster)(Yayın No:1303405)

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

1. Beden Eğitimi ve Gençlik Sporunda Pedagojik Olaylar, Bölüm adı:(Laura: Dayanıklılık Antrenmanlarına Dayanıyor-ya da Bundan Keyif Alıyor.) (2016)., ULAŞ MEHMET, Pegem Akademi Yayıncılık, Editör:Ayan, Sinan, Basım sayısı:1, ISBN:9786053183303, Türkçe(Kitap Tercümesi), (Yayın No: 2978272)

2. Oyunla Renklendir Hayatı, Bölüm adı:(Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi) (2016)., ULAŞ MEHMET, Vize Basın Yayın, Editör:Ayan,Sinan, Basım sayısı:1, ISBN:9786059278164, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 2978260)

3. Beden Eğitimi ve Gençlik Sporunda Pedagojik Olaylar, Bölüm adı:(John: Aktif Bir Yaşam Tarzını Geliştirmek İçin Koordineli Bir Yaklaşım) (2016)., ULAŞ MEHMET, Pegem Akademi Yayıncılık, Editör:Ayan Sinan, Basım sayısı:1, ISBN:9786053183303, Türkçe(Kitap Tercümesi), (Yayın No: 2978303)

4. Beden Eğitimi ve Gençlik Sporunda Pedagojik Olaylar, Bölüm adı:(Marianne: Antrenman, Etkin ve Verimli Koşu, Motivasyonu Koruma) (2016)., ULAŞ MEHMET, Pegem Akademi Yayıncılık, Editör:Ayan Sinan, Basım sayısı:1, ISBN:9786053183303, Türkçe(Kitap Tercümesi), (Yayın No: 2978319)

5. Beden Eğitimi ve Gençlik Sporunda Pedagojik Olaylar, Bölüm adı:(Joshua: Değerlerin Optimize Edilmesi: Aktif Katılıma Giden Yol ve Yetenek(-sizlik)) (2016)., ULAŞ MEHMET, Pegem Akademi Yayıncılık, Editör:AyanSinan, Basım sayısı:1, ISBN:9786053183303, Türkçe(Kitap Tercümesi), (Yayın No: 2978291)

6. Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi, Bölüm adı:(Çocuk ve Spor) (2015)., ULAŞ MEHMET, Vize yayıncılık, Editör:Doç. Dr. Levent ERASLAN, Basım sayısı:1, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1648619)

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

1. ULAŞ MEHMET, AYAN SİNAN (2016). Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. CBÜ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ, 11(2), 10-24. (Kontrol No: 2858586)

2. ULAŞ MEHMET, AYAN SİNAN (2015). Çocuğun Kendini Gerçekleştirme Sürecinde Oyun Alanlarının Önemi. Route Educational and Social Science Journal, 2(2), 82-93., Doi: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.260> (Kontrol No: 1517005)

3. AYAN SİNAN, ULAŞ MEHMET (2015). Türkiye'de Kullanılan Oyun Alanı Donatılarının Gelişmiş Ülkelerdeki Modellere Göre İncelenmesi. Route Educational and Social Science Journal, 2(6), 130-145., Doi: 10.17121/ressjournal.335 (Kontrol No: 1648594)

4. YILMAZ A., ULAŞ M. (2016). Rekreatif Alanlarda Kadınların Fiziksel Aktivite Yapma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi 26(3), 101-117.

Üniversite Dışı Denevim

2010-2012 Basketbol Antrenörü Ankara Fenerbahçe Spor Kulübü, Basketbol Antrenörü, (Diğer)

Sertifika

1. KAYAK ANTRENÖRLÜĞÜ, Gazi Üniversitesi, Sertifika, 12.09.2010 - 06.06.2011 (Ulusal)

2. 3.KADEME BASKETBOL ANTRENÖRLÜK BELGESİ, TÜRKİYE BASKETBOL FEDERASYONU, Sertifika, 05.11.2013 -11.11.2013 (Ulusal)