



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ VE PROGRAMLARDAN
YARARLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ:
ÇANKAYA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Murat ÖRER

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PROGRAMI

Ankara, 2020

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ VE PROGRAMLARDAN
YARARLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ:
ÇANKAYA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Murat ÖRER

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PROGRAMI

Ankara, 2020

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına İlişkin
Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi
(Çankaya Örneği)

Mehmet Murat ÖRER

Yüksek Lisans Tezi

Tez Savunma Sınav Tarihi: 30.07.2020

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Gözde ALGÜN DOĞU

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Gözde ALGÜN DOĞU

Doç. Dr. Ersan TOLUKAN

Doç. Dr. Serkan KURTIPEK

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için
gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Prof. Dr. Seyfullah Oktay ARSLAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğu, tezin planlanmasında yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez de kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.
30/07/2020

Mehmet Murat ÖRER



TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanma sürecinde desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman eksik etmeyen, çalışmamın kurgulanmasında ve diğer aşamalarında sabırla bana yol gösteren, bilgi ve birikimlerini paylaşan ve her zaman yanımda olduğunu hissettiren danışman hocam Doç. Dr. Gözde ALGÜN DOĞU' ya, eğitimim ve araştırmamın her aşamasında desteğini ve emeğini esirgemeyen sevgili eşim Doç. Dr. Gamze ERİKOĞLU ÖRER'e, desteğini her zaman gösteren Doç. Dr. Erşan ARSLAN' a Çalışmalarım sırasında bana sabırla katlanan çocuklarım Melek Naz ÖRER'e ve Öykü Nil' e teşekkürlerimle



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	vii
1.GİRİŞ	1
2.GENEL BİLGİLER.....	3
2.1. Eğitim, Öğretim ve Ders Programı	3
2.1.1. Eğitim.....	3
2.1.2. Eğitim Programı	4
2.1.3. Öğretim	5
2.1.4. Öğretim Programı	6
2.1.5. Ders Programı	7
2.2. Öğretim Programlarının Tarihçesi	7
2.2.1. Öğretim Programlarının Temel Öğeleri	8
2.2.2. Öğretim Programlarının Temel Özellikleri	13
2.2.3. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	14
2.2.4. Türkiye’deki Ortaöğretim Programları	14
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi	15
2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları	15
2.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Tarihçesi.....	16
2.4. Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı	17
2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Uygulanışı.....	17
2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Yapısı	18
2.4.3. Yeni Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı.....	21
2.4.5. Eski ve Yeni Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	26
2.5. Değişime Yönelik Tutum.....	28
2.5.1. Değişim	28
2.5.2. Değişime Karşı Gösterilen Direnç	30
2.5.3. Değişime Karşı Gösterilen Direncin Sebepleri	31
2.5.4. Değişime Karşı Gösterilen Direnci Azaltma Yöntemleri	32
2.6. Öğretmen Eğitimi.....	34
2.7. Öğretim Programları Uygulamalarını Etkileyen Faktörler	34

3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumları Ölçeği	37
3.3.3. Değişime Karşı Tutum Ölçeği	38
3.4. Verileri Toplama Yöntemi	38
3.5. Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR.....	40
5.TARTIŞMA.....	52
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
7. KAYNAKLAR	60
8. EKLER	66
EK-1. ETİK KURUL ONAYI	66
EK-2. ANKET FORMU	67
EK-3. ONAM FORMU	70
EK-4. ÖZGEÇMİŞ	71

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi: Çankaya Örneği

Bu araştırmada, Ankara ili Çankaya ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve öğretim programlarından yararlanma durumları incelenmiş, ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli olan bu araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan 225 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde tekniklerinin yanı sıra iki bağımsız grup arasındaki farkın belirlenmesi için bağımsız gruplarda t testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında farkın belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi ve farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ise Tukey Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanma durumları cinsiyet, uygulanan eğitim programı ve hizmet yılı değişkenlerinde farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu sonuçlara ek olarak, öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları ve tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının olumlu olduğu ve değişime karşı tutumları ile öğretim programından yararlanarak güncel bilgilere açık olduklarını söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, değişim, farkındalık, Öğretim programı, tutum.

ABSTRACT

Investigation of Awareness on the Curriculum Implemented by the Physical Education Teachers and the Situation Teachers ‘Benefit from the Curriculum: The Cankaya Example

In the present research, the awareness on the curriculum implemented by the physical education teachers working for secondary schools in the city of Ankara and the district of Cankaya, and the situation teachers ‘benefit from the curriculum was examined. In addition, this research also investigated relationship between the situation teachers’ benefit from the curriculum and their resistance to change. Survey method was used in the research and data was collected via an instrument consisting of three parts. The sample of the study consisted of 225 physical education teachers working in the Cankaya of Ankara. The analysis of the research data was done with defining statistical methods such as arithmetic averages, standard deviation and percentage techniques. Besides, a T test was used to determine the differences between two independent groups, a one-way analysis of variance test was used to determine the differences between more than two independent groups and a Tukey test to determine the source of these differences. the 'Pearson Correlation Coefficient' was also used to determine the relation between the teachers beneficialness from the curriculum and the teacher's attitudes towards the change.

The findings of the research shows that teachers beneficialness from the curriculum and the teacher's attitudes towards the change of it differs depending on their sex, the curriculum and the amount of year(s) they have worked for ($p < 0.05$). Additionally, the teacher’s beneficialness from the curriculum, the teacher's attitudes towards the change of it and all the sub dimensions has shown a low level and positive directional relation between them. According to these results, teacher’s attitudes towards the change of the curriculum were positive and it can be said that they are open to up to date knowledge with their attitude towards the change of the curriculum.

Keywords: Physical education teacher, change, awareness, curriculum, attitude.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Öğretim programları kronolojisi.....8

Şekil 1.2. Öğretim programı kazanımların yapısı.....18



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Piaget ve Vygotsky’ın bilgiyi yapılandırma görüşleri.....	26
Tablo 1.2. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı ile Geleneksel Sınıf Ortamının Karşılaştırılması.....	27
Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	39
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	40
Tablo 4.3. Mezuniyet durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	41
Tablo 4.4. Lisansüstü eğitim durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları...	42
Tablo 4.5. Son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	42
Tablo 4.6. Lisanslı sporculuk geçmişi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	43
Tablo 4.7. Hizmet yılı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	44
Tablo 4.8. Hizmet içi eğitim alma zamanı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	46
Tablo 4.9. Hizmet içi eğitim sayısı zamanı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	47
Tablo 4.10. Hizmet içi eğitim isteği değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	48
Tablo 4.11. Karşılaşılan sorunlarda ilk başvurulacak makam değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	49
Tablo 4.12. Öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları.....	50

1.GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği günden ölene kadar sürekli yeni bir şeyler öğrenir. Öğrendiklerimizin birçoğu günlük hayatla bağlantılıdır. Yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendiklerimizin yanında bilinçli olarak aldığımız eğitimler de hayatımızın ayrılmaz bütünüdür. Değişen dünyadaki yeniliklere açık olabilen, çağımızın beklentilerine ayak uydurabilen, araştırmacı, sorgulayan ve özgüven duygusuna sahip bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün kılınmaktadır (1). Eğitim “bireyin davranışlarında yaşam yoluyla istendik bir değişimi meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır (2). Eğitim, “okul içi ve okul dışı planlanmış etkinliklerle sağlanan öğrenme yaşantıları” olarak belirtilir (3).

Eğitimin temelleri, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler öğrencilerine istenen bilgi, beceri gibi tutumları eğitim programları ve içerikleri ile kazandırır (4). Eğitim programı içerisinde en önemli bölüm, öğretim programıdır. Öğretim programı, belirli bilgi alanlarından oluşan ve bazı okullarda beceriye ve uygulamaya önem veren, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin eğitim programını hedefleri doğrultusunda planlı olarak kazandırılmasına yönelik hazırlanmış programlardır (5). Eğitim ve öğretim programlarının çeşitli kazanımları vardır. Bunlar; ülkenin kalkınmasını ve gelişimini sağlayacak donanımlı insan gücü yetiştirme, uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi yaratma, kültürel değerlerini özümseyen ve geliştirmeye çalışan bir nesil yetiştirmektir (6).

Gelişen ve değişen dünyada öğretim programlarını geliştirme ve güncelleme süreçleri devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında köklü değişikliklerle ortaöğretim kademesindeki beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını yenilemiş ve uygulamaya başlamıştır. Bu program ile birlikte günümüz bilim ve teknolojik değişimleri sayesinde öğrenme, öğretme ve yaklaşımlar gibi bireye ve topluma ait etkileşimi etkilemiştir. Böylelikle, bireyler günümüz dünya düzenine ait birey

özellikleri olan analitik düşünen, eleştirel yaklaşabilen, problem çözebilen ve iletişim becerilerine sahip kişileri daha fazla tanımlar hale gelmektedir. Bu nedenle öğretmen odaklı ve öğrencinin işleyişin dışında bırakıldığı bir yapı olan geleneksel yapıdan farklı olarak öğrenci merkezli, öğretmenin ise öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenciye rehber olarak bulunduğu bir yaklaşım benimsenmiştir.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genellikle güncellenen ya da yenilenen öğretim programlarını olması gereken bir biçimde uygulamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamaları gereken öğretim programı yerine, daha çok kendi öğretim programlarını uyguladıklarını ortaya konulmuştur (7). Bu bağlamda, bu çalışma 2018 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretim programının, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri tarafından benimsenme, eski programın yenisiyle değiştirilmesi durumuna karşı tutumları ve eğitim ortamında yeni programları uygulayıp uygulamadıklarını araştırmak amacı ile planlanmıştır.

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Eğitim, Öğretim ve Ders Programı

2.1.1. Eğitim

Geçmiş yıllardan bugüne kadar eğitim kavramı çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Eğitim tanımını yapan herkesin felsefi ve ideolojik görüşleri, kişilerin ilgi alanları ve popülasyon içerisindeki sosyolojik mensubiyetleri göz önüne alındığında çeşitli şekillerde tanımlı yapılabilen, sübjektif anlama sahip olan bir kavramdır. Dolayısıyla eğitim kavramının sadece bir tanımının olamayacağı açıkça görülebilmektedir (8).

Eğitim kavramının tanımlarından bazıları şu şekildedir; eğitim kişi ve topluluklara düzenli bir yaşam tarzı benimsetme ve kişilerin sahip oldukları bilgi, beceri ve değerlerini bir plan dâhilinde sonraki nesillere aktarma ve bu sırada kişilerin davranış biçimlerini yaşantılar yoluyla yeniden şekillendirme sürecidir (9, 10)

Eğitim bilimleri alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların ilk öncülerinden olan Ertürk, eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır (8, 11-15).

Hesapçıoğlu (1994) da eğitimi “her şeyden önce, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir” şeklinde açıklamıştır (8, 16)

Tüm bu tanımlamaların arasında eğitim için sıklıkla kullanılan iki tanım vardır. Bunların ilki; eğitimin kasıtlı bir kültürlenme süreci olduğunu söylerken, ikincisi ise kişilerde davranış değiştirme süreci olduğunu söylemektedir (17). Tüm bu tanımlara bütüncül olarak bakılarak yorumlandığında araştırmacıların genel bir uzlaşmaya vardığı söylenebilir. Bu uzlaşmaların ilgili olduğu birkaç noktadan birincisi; eski duruma kıyasla değişim ile meydana gelen yeni durumun pozitif anlamda bir gelişim olmasıdır. Bu birkaç noktadan ikincisi ise; bu olgunun merkez

noktasını düşünme yeteneğine ve bir akla sahip olan insanı oturtan anlayışın olmasıdır. Araştırmacıların uzlaşmaya vardığı bir diğer nokta ise; eğitimin bilinçli ve istendik olarak belli bir amaç doğrultusunda yürütülen bir süreç olduğudur (8).

Sonuç olarak eğitimi özetleyecek olursak;

- Eğitim, bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, kişinin davranışlarında arzu edilen biçimde değişimler hedeflenmektedir.
- Eğitim yoluyla kişilerin davranışlarındaki değişimler bilinçli ve istendik bir şekilde gerçekleşmektedir.
- Eğitim süreci boyunca kişiye ait yaşantılar esas alınmaktadır (9, 18).

Eğitimin esas amacı, toplumun içerisindeki kişileri yetiştirmek, bu kişileri toplum için faydalı bireylere dönüştürerek en iyi biçimde yaşama hazır hale getirmektir. Dolayısıyla bu amacın gerçekleştirilebilmesi için eğitim kurumları içerisinde bireyleri, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel anlamda geliştiren bazı etkinliklere yer verilir. Eğitim programları içerisinde verilen bu etkinlikler amaca yönelik olarak verilen dersler yoluyla pratiğe geçirilmektedir (12).

2.1.2. Eğitim Programı

Eğitimin temel faktörleri olarak; program, öğrenci ve öğretmenler sayılabilir. Öğretmenler, öğrencilerine bilinçli davranışları programlar aracılığıyla kazandırmaktadırlar (3, 19). Geçmişten bugüne kadar eğitim kavramı ile alakalı tanımların ele alınmasından sonra eğitime program boyutunda bakılması ve ne anlam ifade ettiği büyük önem arz etmektedir (17). Eğitim programı, öğrenciye okulda veya okul dışında bir plan dâhilinde hazırlanmış çeşitli etkinlikler aracılığıyla sağlanmakta olan öğrenme yaşantıları sistemi olarak tanımlanmaktadır (17, 20). Öğrenen birey hayatı boyunca daima öğrenme isteği ile hareket eden bir bireydir. Öğrenme arzusu taşıyan bireylere eğitim programları sayesinde öğrenme yaşantıları sağlanmaktadır. Eğitim programı, amaç, içerik, öğrenme ve öğretme, ölçme ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkiler bütününden oluşmaktadır (12). Eğitim programı, Türkiye’de 1960 yılına kadar müfredat terimi ile ya da konular listesi şeklinde ifade edilirken daha sistemli program geliştirme çalışmalarının başlaması ve

üniversitelerin eğitim bilimleri alanı bünyesinde açılan program geliştirme bölümlerinin açılması ile bugünkü modern biçimde ifade edilen yeni anlamını kazanmıştır (19). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında program geliştirme çalışmalarında öncü bir isim olan Ertürk eğitim programı için “yetişek” ifadesini kullanmış ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” biçiminde tanımlamıştır (19, 21). Genel olarak eğitim programını ifade etmek gerekirse, öğrencilerin yaşantılarını düzenleyen bir öğrenme izlencesi olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda Ertürk, eğitim programını düzenli eğitim hali şeklinde görmektedir. Temelinde bu görüş Dewey’in eğitim ve deneyim tanımına dayanır. Bu görüşe göre okulda olan her şeyi içine alırken, planlı olması koşuluyla okul dışında olan tüm etkinlikleri de kapsamaktadır. Caswell ve Campell’in görüşleri dikkate alınırsa onlar eğitim programının, 1930 yılından bugüne kadar öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrencilerin tecrübe etmiş olduğu tüm yaşantılar olduğunu ifade etmektedirler. Stephard ve Reganise eğitim programı için Caswell ve Campell’in görüşlerine yakın olarak okulun rehberliğinde, öğrencilerin sürekli olarak kazandıkları yaşantıları içerdiğini belirtmektedir. Hass, bir eğitim süreci ile birlikte sunulan bir programda, öğrencilerin yaşadıkları tüm yaşantıları, eğitim programı olarak nitelendirir (3, 20).

- Eğitim programları, şimdiki zamanın hakikat ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
- Geliştirilen eğitim programlarına uygun ders ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.
- Öğretici bireyler olan öğretmenler, güncel programlara hazır olacak şekilde yetiştirilmelidirler.
- Hazırlanıp uygulanacak deneme programı, yetkin komisyonlar tarafından incelenerek gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra belirlenmiş bölgelerde iki sene boyunca denenmelidir.
- Denenen bu eğitim programları uygun bir şekilde yetiştirilip tüm yurttan uygulanmaya geçilmelidir (3, 12).

2.1.3. Öğretim

Öğretim, anlam bakımından benzerlik göstermesinden dolayı ara sıra eğitim ile karıştırılan, bazen eğitim kavramı yerine kullanılması tercih edilen bir kavramdır.

Öğretim tanımı, Alıcıgüzel tarafından “bilenin bilmeyene bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmasına veya bunları geliştirmesine yardım etmek” şeklinde yapılırken (8, 22), Özçelik tarafından “bireyin belli davranış değişiklikleri ile sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi” şeklinde yapılmıştır (23).

İnsanı eğitmek, öğrenme sayesinde yapılan bir eylemdir. Diğer bir deyişle insan, neredeyse bütün kişilik özelliklerine öğrenme yoluyla sahip olur. İnsanda doğuştan var olan özelliklerden daha fazlası olarak edinilmiş özelliklerde vardır. Eğitim, öğrenmeyi kullanarak insanlara istenilen özellikleri öğretmeyi amaçlar (9, 24). Öğretim, öğrencileri pasif konumdan alıp aktif duruma getirmek, öğrencinin faydasına olacak istenilen bir konuyu öğretmeyi sağlamak ve konunun özünü öğrenen kişiye öğretmek amacıyla planlanmış eylemlerin tümüdür (9, 25). Bütün okullar için geçerli olmak üzere tüm öğretim faaliyetleri daha önce belirlenmiş eğitim gayelerini gerçekleştirebilecek bir biçimde düzenlenmektedir. Öğretmen, okullarda öğrenmeyi basit bir hale getirecek nitelikte ortam oluşturur. Öğrenciler ise bu öğrenme ortamında öğretmenin yol göstermesi ile denemeler yoluyla öncelikle bilgi ve beceri sonrasında ise tavır ve idealler elde ederler. Dolayısıyla öğrenciler için bir kazanım olması için gösterilen faaliyetler öğretim, bu faaliyetler neticesinde düşünme, değerlendirme ve davranışlarda ortaya çıkan çeşitli değişimler eğitim olarak isimlendirilir. Bu sebeple öğretimin, eğitimin hakkıyla yerine getirilebilmesi için bir araç niteliği taşıdığı açıkça ortadadır (9, 18).

2.1.4. Öğretim Programı

Öğretim programı, bir ders ile alakalı olan öğrenme-öğretme süreci boyunca nelerin neden ve nasıl yer alacağını gösteren bir rehberdir (12, 23). Öğretim programı, çoğu okulda beceri ve uygulamaya ağırlık veren ve sınıflandırılmış bilgi ve bu bilgilere ait becerilerin eğitim programlarının gayelerine yönelik ve planlı olarak kazandırılması amacı taşıyan bir programdır (9, 24). Eğitim programı kavramı, bu kavramlar içerisinde ve genel anlama sahip olan, öğretim ve ders programı kavramlarını da kapsayan bir kavramdır (9). Eğitim programı ve öğretim programları kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılırken farklı tarafları da olan kavramlardır. Eğitim programı, herhangi bir eğitim kurumu ve okulda yer alan tüm eğitim ile ilgili faaliyetleri, kurum içi ve dışı faaliyetleri de kapsar. Öğretim

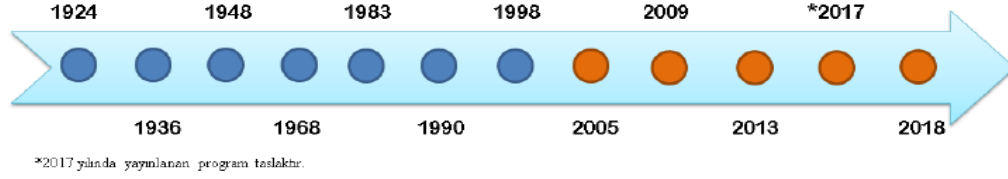
programında ise yine eğitim programı içerisinde bulunan, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili bütün faaliyetleri kapsamaktadır (11, 12). Öğretim programı okul içindeki deneyimlerle kısıtlı ve okulda gösterilen dersleri kapsamakta olan rehber kitap olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğretim programları, ulaşılması için belirlenen gerçekçi hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla seçilecek ve belirli ilkelere göre ayarlanacak içeriği, izlenecek yolları, bu süreci destekleyecek araç ve gereçleri, belirlenen hedeflere ne ölçüde varılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini içerir (19, 26). Beden Eğitimi ve Spor öğretim programı da eğitim programı kapsamında yer almaktadır. Beden Eğitimi ve Spor öğretim programı, kişilerin sadece fiziksel yönden gelişimini değil bununla birlikte sosyal, zihinsel ve duygusal alanlarda gelişmeyi sağlayarak ülkemizdeki eğitim sistemi açısından büyük öneme sahiptir (12).

2.1.5. Ders Programı

Herhangi bir derse ait amaç, içerik, öğretme ve öğrenme ve son olarak değerlendirme süreçleri ile oluşan program ders programı olarak tanımlanabilir (9). Varış, ders programını “öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program” şeklinde tanımlamıştır (11). Demirel, ders programı için “bir ders süresinde planlanan hedeflerin bireylere kazandırılma şeklini gösteren tüm etkinliklerin bulunduğu plan” şeklinde tanım yapmıştır (3, 8). Bu tanımla Demirel, ders programının bir ders saati boyunca verimli bir şekilde ders işlenmesi amacıyla daha önceden yapılan mikro planlama olduğunu anlatmak istemiştir (8). Ders programının, tüm bu tanımlar neticesinde öğretim programlarının uygulamaya yönelik önceden bir planlama olarak kabul edildiği açıktır. Genelden özele bir inceleme yapıldığında hiyerarşik bir düzen ile sıralama yapılırsa uygulama boyutunda program türlerinin amaç ve içerik bakımından birbirleri ile alakalı, birbirleri ile iç içe bir görünüme sahip oldukları da ifade edilebilir (8, 11).

2.2. Öğretim Programlarının Tarihçesi

Cumhuriyet ilan edildikten sonraki süreç içerisinde yayınlanmış öğretim programları ve güncellenme tarihleri Şekil 1.1’de kronolojik bir sıralama ile gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Öğretim programları kronolojisi (27).

1924 yılında Cumhuriyet'in ilanından sonra ilköğretim programı yayınlanmıştır. 1924 yılında yayınlanan bu öğretim programı “İlk Mektep Müfredat Programı” adıyla hazırlanmıştır (27, 28). Yıllar boyunca çeşitli gelişmeler ve buna bağlı olarak gerçekleşen değişimler sonucunda belirli sürelerle öğretim programlarında yenilikler yapılmıştır. 1936’da ilk yenilik gerçekleşirken, bu değişimleri 1948, 1968, 1983, 1990 ve 1998 yıllarında gerçekleştirilen değişiklikler sırası ile devam etmiştir. 2005 yılına gelindiğinde ise yeni bir reform niteliği taşıyan olay olarak eğitim felsefesinde davranışçı yaklaşım yerine, yapılandırmacı yaklaşımın ağır bastığı öğretim programı düzenlemesi gösterilebilir (27, 29). Yapılandırmacı yaklaşım ile beraber öğretmenler, derslerin esas kaynağı olmaktan çıkarak, gerçekleştirilen öğrenme sürecini denetleyen ve destekleyen bir rehber durumuna geçmiştir (27, 30). 2005 yılından önce benimsenmiş olan davranışçı yaklaşımın sonucunda öğrencilere aktarılması düşünülen her çeşit bilgi, donanım ve yetenekler, öğretim programında “davranış” olarak açıklanırken, 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşımla “kazanımlar” olarak açıklanmıştır (27). 2005 yılından sonraki süreçte dört yılda bir olarak öğretim programlarında değişimler meydana gelmiştir. 2017 senesinde taslak program olarak yayınlanan öğretim programına gelen fikir, görüş, öneri ve çeşitli tavsiyeler internet üzerinden toplanıp, 2018 yılında ufak ölçüde değişimler yapılarak yeni bir güncelleme daha yapılmıştır (27). 2018 yılında yapılan güncelleme ile hem şekli hem de konu ve kazanım bakımından da sadeleştirmeler yapılmıştır. Kimi konu ve kazanımlar için sınıf düzeylerine göre yerlerinde değişiklik yapılmıştır (27).

2.2.1. Öğretim Programlarının Temel Öğeleri

Kişide arzu edilen davranış değişikliklerini ulaşılabilmesi için öğretim programı içerisinde 4 ögeye yer verilmesi gerekir. Bu öğeler sırasıyla; amaç (ulaşılacak istenen hedef), içerik (kapsam), öğrenme ve öğretme süreci ve son olarak

ölçme ve değerlendirme şeklinde sıralanabilir. Saydığımız bu ögeler yapılacak program geliştirme çalışmaları sonucunda gerçekleştirilir (19). Öğretim programlarının içerisinde sistematik bir yapı mevcuttur. Bu yapı içerisinde her öge birbiri ile ilişkilidir. Dolayısıyla bir ögenin değiştirilmesi diğer ögeler için de bir etki gösterir. Öğretim programı içerisinde bulunan bu dört öge, bir öğretim programı kapsamında olması gereken 4 soruyu yanında getirmektedir. Bu sorular sırasıyla “niçin, ne, nasıl ve ne kadar” sorularıdır (19).

2.2.1.1. Amaç (Hedef)

Amaç kişiler de var olmasını arzu ettiğimiz, eğitim kanalı ile kazanılabilen, istendik özelliklerdir. Bu ögede “kişileri niçin eğitiyoruz?” sorusu sorulur ve bu soruya cevap aranır (17, 31). Ertürk, bu öge için “hedef, yetiştirilen bireylerde bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir özelliklerde olan istenilen özellikler” şeklinde tanımlamıştır (2, 19). İstendik özelliklerden kasıt; bilgi, beceri, tutum, değer ve benzeri özellikler olabilir. Dolayısıyla amaç denilen öge, kişiye kazandırılması planlanan özelliklerin tamamı olarak ifade edilebilir (19). Eğitimde genel hedefler olarak ele alınabilecek maddeleri saymak gerekirse bunlar;

- ✓ İnsan iradesini ve aklını, geliştirmeyi başarmak.
- ✓ Yaşadığı dünyanın aksine evrenselliğe ve gerçeğe ayak uydurmak.
- ✓ Aklın kurallarını hatasız ve verimli kullanmak.
- ✓ Tümden gelimi işe koşturmak.
- ✓ Hür ve sorumlu olmak.
- ✓ Disiplinli çalışmak.
- ✓ Hayatı olduğu gibi kopya etmemek, yaşama hazırlık yapmak ve entellektüel bir aristokrat yetiştirmektir.

Bu eğitim hedeflerinin okul ve derslere dağılımı gerçekleştirilebilir (19, 32).

Amaçlar, eğitim için üç düzeyde belirtilir. Bunlar; uzak amaçlar, genel amaçlar ve özel amaçlardır.

Uzak Amaçlar: Amaçların bu türünde, ülke eğitiminde politik yönleri de gösteren, kısa olmayan, aksi şekilde daha uzun bir süreç sonunda kişilerin sahip olması

düşünülen bilgi, beceri, tutum, değer ve benzeri özellikleri içerir (19, 21). Uzak amaçlar, genel bir şekilde belirtilen amaçlardır.

Genel Amaçlar: İki düzeyde ele alınabilir. Bu iki düzey, eğitim ve okulun genel amaçlarıdır. Uzak amaçlara kıyasla daha dar bir kapsama sahiptir. Bununla birlikte daha kısa vakte gerçekleştirilen amaçlardır. Amaçların bu türü, çoğunlukla belli bir eğitim kademesinde veya okul düzeyinde belirlenen amaçları gösterir (19, 21).

Özel Amaçlar: Bu amaçlar öğrenciye kazandırılması arzu edilen ve uygun görülen bilgi, beceri, tutum ve benzeri özellikler olmakla beraber bir disiplin veya çalışma alanı için özel şekilde hazırlanan amaçlardır (19). Bir eğitim programı içerisinde en kısa zamanda ve en belirgin şekilde öğrencilere kazandırılması düşünülen amaçlar özel amaçlardır. Bu türdeki amaçlar, genel anlamda ders içerisinde yer alan ünitelerin veya konuların amaçları olarak oluşturulur (19, 21).

Amaçların kendi bünyesinde taşıması gereken bazı nitelikler vardır. Bunlar;

- Öğretmenlerden çok öğrenci bireylerin uygulaması gerekenleri göstermelidir.
- Öğrencilerin, öğretim sonunda öğrendiklerini ortaya koyacak özellik taşımalıdır.
- Konu başlıklarından ziyade, öğrenme ürününe dayanmalıdır.
- Tek tip öğrenme ürünü ifade etmelidir.
- Bir fiil ile ifade edilmelidir (19, 20).

2.2.1.2. İçerik (Kapsam)

Eğitim programının ikinci ögesi olarak ele alınır (19, 21). Eğitim programının ikinci ögesi olarak ele alınan ögede “ne öğretilim?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılır. Amaç-içerik bağlantısı bu ögede kurulur. Eğitim programlarında içerik seçimi ile alakadar olanların aşağıda belirtilen ölçütleri göz önünde bulundurmalarının gerekli olduğu belirtilir (10).

Bu ölçütler sırasıyla;

1. Toplumsal fayda
2. Bireysel fayda

3. Öğrenme ve öğretme
4. Bilginin yapısında kapsamın bulunduğunu ve bu ölçütlere yeni ölçütler eklenebileceğini belirtmektedir (3, 19).
İçerikte olması gerekli olan özellikler ise şunlardır;
 1. Geçerlik ve güvenilirlik
 2. Bilimsellik
 3. Öğrencilerin alakalı olduğu alanlar ve gereksinimlerini karşılama
 4. Yararlılık
 5. Öğrenebilirlik
 6. Sosyal hakikatlerle tutarlılıktır (17, 33).

Sonuç olarak içerik yani kapsam, geçerlik ve güvenilirlik özellik taşımalı, bilimsel değerde olmalı, öğrencilerin ilgi duyduğu alanlara ve ihtiyaçlara uygun şekilde olmalı, öğrenme ilkelerine göre kolaydan zora, basitten uzağa ve yakından uzağa şeklinde oluşturulmalıdır. Ezber anlayışından çıkıp daha çok anlamaya dayalı tasarlanması gibi özellikler taşımalıdır (17).

Kapsam oluşturulurken, günümüz şartlarını sağlayacak ve problemlere çözüm getirecek biçimde geçerli olmasına, öğretim programının hedeflerinin gerçekleşmesi bakımından anlamlı ve önemli olmasına, öğrencilerin öğrenebileceği konuları içerisinde barındırmasına, ezberden çok anlamaya dayalı olmasına ve tercih edilecek içeriğin sağlayacağı sosyal faydalara dikkat edilmesine önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (34).

2.2.1.3. Öğrenme – Öğretme Süreçleri

Öğrenme ve öğretme süreçleri, aynı zamanda eğitim durumu olarak da ifade edilebilen bir süreçtir. Bu süreçte “nasıl öğretilim?” sorusuna cevap bulmaya çalışılır. Eğitim durumu, belli bir zaman içerisindeki kişiyi etkileme gücüne yönelik dış koşullar şeklinde açıklanabilir. Eğitim durumu denilen öğrenme-öğretme süreci, öğretmene göre öğretme durumu iken öğrenciye göre öğrenme durumudur. Eğitim durumu, öğrenme durumunda olan, bireyin eğitildiği bir süreçtir (17, 35). Eğitim durumu, genel olarak öğretmen ve öğrencinin gerçekleştireceği bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (3, 19). Amaçtan haberdar etmek, pekiştirici, ipucu, geri

bildirim ve düzeltmeler gibi eğitim durumları düzenlenirken ve ders işlenirken dersin verimlilik oranını arttıran unsurlar vardır. Eğitim durumları şu sırada düzenlenmelidir;

1. Eğitim durumları hedefe yönelik olmalıdır.
2. Eğitim durumları öğrenen bireye uygun olmalıdır.
3. Aynı zamanda ekonomik olarak düzenlenmelidir.
4. Ucuz ve kaliteli nitelikte olmalıdır.
5. Eğitim durumlarının birbiriyle pekişmesini sağlayacak şekilde örgütlenmesi sağlanmalıdır (17, 36).

Eğitim durumları ögesi, eğitim programının ağırlıklı olarak pratik boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut kapsamında düşünülürse öğretmenlerin konuları daha etki edecek şekilde ilerletebilmesi için türlü öğretim stratejileri, yol, yöntem ve teknikler materyal, malzeme, araç ve gereçler ve ders içeriği ile alakalı deney ve etkinlikler programda verilmektedir (19, 21).

2.2.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme boyutunda “ne kadar öğrenildi?” sorusuna cevap aranmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme azımsanmayacak bir öneme sahiptir. Fakat sıklıkla birbiriyle karıştırılan bu iki kavram, ayrı ayrı şekilde açıklanabilir. Ölçme; bir şeyin gözlemlenerek elde edilen sonucun, sembol ve sayısal ifadelerle ortaya konmasıdır. Değerlendirme işlemi ise yapılan ölçümlerden bir anlam çıkarmak, onlardan yola çıkarak bir değerlendirme yapmak ve ölçümü yapılmış nesneler hakkında değer yargısına ulaşmak olarak ifade edilebilir (17, 36). Ölçme ve değerlendirme, eğitimde olmazsa olmaz bir parçadır. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrenciye kazandırılması planlanan amaç ve kazanımların, ne kadar kazandırılmış olduğu bazı araçlar yoluyla ortaya çıkarılır (19). Ölçme ve değerlendirme, süreç ve neticenin değerlendirilmesi bakımından iki türde yapılır. Süreç değerlendirme; öğrencinin bir çalışmayı nasıl yürüttüğünü, bu çalışma süreci boyunca nasıl yol ve yöntemlerle ilerlediğini, uyguladığı yöntemlerden hangilerinin faydalı olduğu ile alakalı çeşitli bilgiler sunar. Sonuç değerlendirme; öğrencinin başarı seviyesine ilişkin bilgiler sunar (19, 37). Öğretim

programlarında özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yönlendiren ilkeleri sıralamak gerekirse bunlar;

1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalar, öğretim programları ile uyum saptamalı ve aynı zamanda bu süreçlerin sonunda elde edilen kazanım ve amaçlarını da belirtmelidir.
2. Öğretim programı, ölçme süreci içerisinde faydalanacak malzeme ve yöntemler bakımından çalışmayı yapan kişilere sınır koymaz, ölçme süresinde yol gösterir. Yalnızca ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve yöntemde gerekli teknik ve akademik standartlara uyulması koşulu aramaktadır.
3. Eğitimin olmazsa olmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin sonuçları onunla birlikte izlenen süreçlerle birlikte bir bütün içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar nedeniyle tüm öğrencileri içine alan, genel geçer ve tek tip ölçme ve değerlendirme yöntemi belirlemek yanlış olacaktır. Bir öğrencinin akademik ilerlemesi, tek bir yöntemle veya tek bir teknik ile ölçülerek değerlendirilemez.
5. Eğitim yalnızca bilmek için değildir, aynı zamanda hissetme ve eylem içinde verilir. Sonuç olarak yalnızca bilişsel olarak yapılan ölçümler yeterli denilemez.
6. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretmen ile öğrencilerin aktif olarak katılması ile uygulanarak çok odaklı olarak uygulanır.

Kişilerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişiklik gösterebilir. Bu nedenle bahsedilen özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç boyunca gerçekleşen değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (38).

2.2.2. Öğretim Programlarının Temel Özellikleri

Öğretim programlarının bazı standartları taşıyor olması gerekmektedir. Bunlar programın arzu edilen şekilde gerçekleştirilebilmesi ve istenilen hedeflerin başarılı olabilmesi, harcanan kaynaklarını azami seviyede verimli kullanılabilmesi

vb. adına büyük önem taşımakta olan standartlardır. Bir programda bulunması gereken standartları sıralayacak olursak, şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Amaçlara uygunluk
2. İşlevsellik
3. Esneklik
4. Toplumsal değerlere dayalı olma
5. Bilimsellik
6. Uygulayanlara destek olma
7. Ekonomik olma (8).

2.2.3. Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Pratiğe dayalı bilim alanı olarak kabul gören eğitimde herkesin istediği ve hedeflediği sonucu elde etmenin en iyi yollarından birisi, bilim ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve böylece eğitim programlarında sürekli bir şekilde ilerleme elde etmektir (8). Bu, geliştirme ve ilerleme zincirinde önemi tartışmaya açık bile olmayan değerlendirme olgusudur. Değerlendirmenin bir tanımını yapacak olursak; program geliştirme süreci içerisindeki en son gelen evre olarak karşımıza çıkar. Öğretim programının bazı standartlara uyum sağlayıp sağlamadığını denetler. Ayrıca öğretim programının geçerliliği konusunda bir yargıda bulunmayı içeren bir olgudur. Son evre olan değerlendirme evresinde, öğretim programlarında tespit edilen eksikliklerin gelişmelere paralel olarak tekrar düzenlenmesi ile eğitimde kalite ve nitelik açısından artış gözlemlenmesi hedeflenir (8). Değerlendirme evresi sayesinde bir programın bütün olarak ele alındığı zaman, sağlamlık, işe yararlık ve yeterlilik düzeyleri konusunda isabetli kararlara ulaşılabilir (8, 39).

2.2.4. Türkiye’deki Ortaöğretim Programları

2005 yılından sonraki dönemde, daha önce ilköğretim programlarında hayata geçirilen geliştirme çalışmalarından dolayı ortaöğretim programları da güncelleme çalışmaları yapılmasına mecbur kalmıştır. Bu dönemde bütün ortaöğretim programlarındaki dersler geliştirilmeye ve belirli düzeylerde pratiğe dökülmeye başlanmıştır (19). Ortaöğretim programlarında kademeli olarak uygulamalara başlandığı söylenebilir. Geliştirme aşamasında olan orta öğretim programlarında,

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının esas alındığı açık bir şekilde ifade edilebilir. Öğretim programları ele alındığı zaman giriş kısmında hangi yaklaşımı esas aldığı ifade edilmektedir. Sırasıyla; kazanım ifadeleri, bunlarla ilgili açıklamalar, etkinlik örnekleri ve son olarak ölçme ve değerlendirme ile alakalı açıklamalara giriş kısmında rastlanılır (19).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

Eğitici nitelikte olan, oyun, cimnastik ve çeşitli spor branşları gibi bedensel faaliyetlere dayalı eğitim, genel bir kavram olarak beden eğitimi kavramı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Beden eğitimi, bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimi kapsar (9). Beden eğitimi ve spor, zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilen ama çoğunlukla beraber kullanılabilen iki kavramdır. Beden eğitimi ve spor, kişinin yalnızca fiziksel değil aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişiminde de büyük fayda ve katkı sağlayan önemli bir disiplin olarak açıklanabilir (9). Kişinin, bu bahsedilen yönlerden gelişimine büyük katkısı olan beden eğitimi, eğitim bilimlerine benzer olarak pedagojik, bilimsel ve aynı zamanda sanatsal olarak insanlarda davranış ve alışkanlıklara doğru yönelmiştir (9). Gelecek nesillerin sağlıklı bireyler olması için beden eğitimi ve spor günümüz eğitiminde önemli bir yere gelmiştir. Okullar, gelecek kuşakların sağlıklı bireyler olması için beden eğitimi ve sporun çocuklara sevdirilmesinde en uygun yer olarak ifade edilmektedir (9, 40). Beden eğitimi ve spor, motor beceriler kanalıyla fiziksel uygunluğu ve sağlığı geliştirmeye yönelik faaliyetleri içerir (9, 41).

Beden eğitimi ve spor, sadece insanın fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştirmek ile kalmaz ayrıca insanı ahlak, kültür, kişilik, sağlık ve eğitim yönlerinden de geliştirir. Beden eğitimi ve spor kavramlarına iki ayrı açıklama getirecek olursak; beden eğitimi, esnek kuralları benimseyen, oyun, jimnastik ve çeşitli spor dalları ile kişinin beden sağlığını yani fiziksel yönden gelişimini, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimini sağlayan, spor etkinliklerini içeren, bir eğitimidir (9, 42). Spor, genel anlamda rekabet ve yarışmaya dayalı olabilen fakat oyun ve eğlence içinde takımların, insanların karşı karşıya geldiği, karşılıklı

sarfedilen fiziksel uğraşların bütünüdür (9, 44). Spor, beden eğitiminden farklı olarak genelde rekabet içeren ve üstün gelme çabalarının olduğu mücadeledir (9, 41). Beden eğitimi ve spor ise kişilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal bakımdan gelişmelerini sağlayan ve tüm bunların birbirleri ile uyumunu arttıran bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı, insan sağlığı, kişilik gelişimi, moral ve verimliliği arttıran eğitim ve sağlık faaliyetidir (9). İnsanlar beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile ilgilenmiyorlar ve kendilerini fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden geliştirmiyorlar ise diğer eğitim bölümleri ile yaşadıkları gelişim kayıplarını telafi etmeleri zor olacaktır (9, 44).

2.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Tarihçesi

Bedensel hareketlerin ve becerilerin, bireylerin genel eğitimleri içerisinde çok önemli bir araç olarak nitelendirilmesi ve bir sistem haline getirilmesi çok eski tarihlere kadar uzanmaktadır. Eski Yunan Uygarlığı, bu konuda en bilinçli ve en belirgin dayanağı oluşturmaktadır. Eski Yunan Uygarlığında insanların genel eğitiminde azımsanmayacak öneme sahip olan ve jimnastik kavramı ile ortaya çıkan bedensel faaliyetler günümüzdeki çağdaş beden kültürü ve sporların ilk zamanlarını oluşturmaktadır (9). Türk tarihine bakacak olursak, Türkler genel olarak spor ile savaş amacı ile ilgilenmiştir. Orta Asya Türkleri, vücut kültürü ve spor etkinliklerine azımsanmayacak bir değer göstermişlerdir. Savaş eğitimi ve askeri hiyerarşiye dayalı bir yapılanmaya sahiplerdir. Selçuklu döneminde de yine spor örgütlenmesinden çok askeri rütbe sıralaması söz konusudur. Osmanlı dönemine gelindiğinde ise dinsel bazı yerlerin (tekke) ve çeşitli vakıflar aracılığıyla örgütlenmiş ve sonrasında Tanzimat Döneminde batıcılık anlayışı ile genel eğitimin önemli bir parçası olarak laikleşmiş ve yeni arayışlar içerisine girilmiştir (9, 45, 46). Ülkemizde günümüzdeki şekilde beden eğitimi anlayışı Tanzimat hareketlerinden sonra filizlenmiş ve günümüze kadar gelmiştir (9). Modern çağ itibarıyla beden eğitimini sistematik bir duruma taşıyan millet Almanlardır. 19. y.y. başlangıcında PehrHanrikLing ile oğlu Hjalmar, İsveç jimnastiğini meydana çıkarmıştır. 19. y.y. başlangıcında diğer iki ülke olan Danimarka ve İngiltere beden eğitimi usullerini değiştirerek geliştirmiş ve programlar üreterek başarılar kazanmışlardır (9).

2.4. Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı

2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Uygulanışı

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının bazı özel amaçları vardır. Bugün beden eğitimi ve spor kavramı, gelecek nesillere fiziksel ve zihinsel sağlık kazandıran bir alan olarak herkesçe kabul görmektedir. Beden eğitimi ve spor, eğitim programları için bütünüleyici özelliğe sahip önemli bir parçadır. Beden eğitimi ve spor sayesinde yapılan fiziksel faaliyetler ile öğrenciler, psikomotor, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişirler. Sporu yaşam tarzı olarak kabul eden öğrenciler bu sayede okul dışı serbest vakitlerinde de sportif etkinliklerle uğraşır ve gelişimlerini desteklerler.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenenler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Tüm dünyada ve ülkemizdeki spor tarihi ve zamanla yaşanan gelişmeler hakkında bilgi edinmesi.
2. Fiziksel faaliyetlere katılım sayesinde yapılan hareket ve sonrasında elde edilen bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve geliştirilen becerileri huy edinmesi.
3. Türk sporunda bugüne kadar başarı göstermiş sporcular hakkında bilgi sahibi olması ve onları tanınması
4. Spor faaliyetleri sayesinde bir spor kültürüne sahip olması, sporla alakalı kural, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve kazanılan becerileri yaşamı boyunca pozitif yönde kullanabilmesi.
5. Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireylerin, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda gelişimlerinde spor faaliyetlerinin ne derece önemli olduğunu ve sporun rolünü kavraması.
6. Milli bayramlarımızın ve özel günlerimizin önemini algılaması ve bu bayramlara katılım göstermek için hevesli ve istekli olması.
7. Mustafa Kemal Atatürk ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile alakalı düşüncelerini algılaması ve benimsemesi.
8. Spor faaliyetleri sayesinde spor bilincinin gelişmesi ve birer sosyal birey olmaları.
9. Düzenli bir şekilde ve aktif katılımı, kendi sağlığını sağlamlaştırmaya bilgi ve becerileri yaşam içerisinde ve kişisel gelişim amacıyla kullanabilmesi.

10. Beden ve akıl sağılığını negatif olarak etkileyen huy ve bağımlılık oluşturan şeylerden uzak kalması.
11. Kendinden başka kişileri kabul ederek onlara daima saygılı olması ve başkalarının hakkını kabul ederek tüm bunları huy edinmesi.
12. Spor alanında çalışmalarını sürdüren ve sportif etkinlikler yapan meslekleri bilmesi, tanınması ve onlar hakkında bilgi sahibi olması (38).

2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Yapısı

2.4.2.1. Kazanımların Yapısı

2 öğrenme alanı ve 7 alt öğrenme alanı bulunan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının yapısı şematik olarak gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Öğretim programı kazanımların yapısı (38).

2.4.2.2. Öğretim Programının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Alanı, Alt Öğrenme Alanı, Konu, Kazanım ve Açıklamaları

2.4.2.2.1. Dokuzuncu Sınıf

Dokuzuncu sınıfta, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, konu, kazanım ve açıklamaları başlığı altında “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” adında öğrenme alanları işlenmektedir.

Hareket Yetkinliği alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Hareket Becerileri: Serbest hareketler, ritmik hareketler, oyun ve drama.
- Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Bireysel mücadele, alan mücadelesi, file-raket, doğa, zekâ sporları ve halk dansları.
- Hareket Stratejileri ve Taktikleri: Spor dallarına özgü strateji ve taktik.

Aktif ve Sağlıklı Hayat alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Düzenli Fiziksel Etkinlik: Hayat boyu egzersiz.
- Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Serbest zaman etkinlikleri, fiziksel gelişim gözlemi, temel sağlık bilgisi.
- Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz: Atatürk ve spor, tören ve kutlamalar, Türk spor tarihi ve örnek sporcularımız.
- Spor Bilinci ve Organizasyonları: Türkiye’de ve dünyada spor, spor ahlakı, ulusal ve uluslararası spor organizasyonları (38).

2.4.2.2.2. Onuncu Sınıf

Onuncu sınıfta, tıpkı dokuzuncu sınıf gibi öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, konu, kazanım ve açıklamaları başlığı altında “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” adında öğrenme alanları işlenmektedir.

Hareket Yetkinliği alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Hareket Becerileri: Serbest hareketler, ritmik hareketler, oyun ve drama.

- Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Bireysel mücadele, alan mücadelesi, file-raket, doğa, zekâ sporları ve halk dansları.
- Hareket Stratejileri ve Taktikleri: Spor dallarına özgü strateji ve taktik.

Aktif ve Sağlıklı Hayat alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Düzenli Fiziksel Etkinlik: Hayat boyu egzersiz.
- Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Serbest zaman etkinlikleri, fiziksel gelişim gözlemi, temel sağlık bilgisi.
- Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz: Atatürk ve spor, tören ve kutlamalar, Türk spor tarihi ve örnek sporcularımız.
- Spor Bilinci ve Organizasyonları: Türkiye’de ve dünyada spor, spor ahlakı, ulusal ve uluslararası spor organizasyonları (38).

2.4.2.2.3. On Birinci Sınıf

On birinci sınıfta, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, konu, kazanım ve açıklamaları başlığı altında “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” adında öğrenme alanları işlenmektedir.

Hareket Yetkinliği alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Hareket Becerileri: Serbest hareketler, ritmik hareketler, oyun ve drama.
- Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Bireysel mücadele, alan mücadelesi, file-raket, doğa, zekâ sporları ve halk dansları.
- Hareket Stratejileri ve Taktikleri: Spor dallarına özgü strateji ve taktik.

Aktif ve Sağlıklı Hayat alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Düzenli Fiziksel Etkinlik: Hayat boyu egzersiz.
- Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Serbest zaman etkinlikleri, fiziksel gelişim gözlemi, temel sağlık bilgisi.
- Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz: Atatürk ve spor, tören ve kutlamalar.
- Spor Bilinci ve Organizasyonları: Türkiye’de ve dünyada spor, spor ahlakı, ulusal ve uluslararası spor organizasyonları, sporda centilmenlik (38).

2.4.2.2.4. On İkinci Sınıf

On birinci sınıfta, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, konu, kazanım ve açıklamaları başlığı altında “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” adında öğrenme alanları işlenmektedir.

Hareket Yetkinliği alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Hareket Becerileri: Serbest hareketler, ritmik hareketler, oyun ve drama.
- Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Bireysel mücadele, alan mücadelesi, file-raket, doğa, zekâ sporları ve halk dansları.
- Hareket Stratejileri ve Taktikleri: Spor dallarına özgü strateji ve taktik.

Aktif ve Sağlıklı Hayat alt öğrenme alanları şu şekildedir;

- Düzenli Fiziksel Etkinlik: Hayat boyu egzersiz.
- Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri: Serbest zaman etkinlikleri, fiziksel gelişim gözlemi, temel sağlık bilgisi.
- Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz: Atatürk ve spor, tören ve kutlamalar.
- Spor Bilinci ve Organizasyonları: Türkiye’de ve dünyada spor, spor ahlakı, ulusal ve uluslararası spor organizasyonları, engelliler ve spor (38).

2.4.3. Yeni Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı

Eski beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında bazı nedenlerden ötürü değişime gidilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenler; sürekli olarak ilerleyen bilimsel ve teknolojik değişimler, eğitim bilimleri alanında öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı, bireysel ve millî değerlerin küresel değerler içerisinde geliştirilmesi ihtiyacı gibi sıralanabilir (12). Yeni beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmış ve bu şekilde hazırlanmıştır (12).

2.4.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

İngilizce kelime karşılığı “constructivism” olarak kullanılan yapılandırmacılık, ayrıca oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme ve oluşumlu yaklaşım kavramları ile ortaya konabilmektedir (12, 47). 1970’li yıllarda meydana çıkmış ve geliştirilmiş olan yapılandırmacı yaklaşım, öncelik olarak Bruner, Piaget ve Vygotsky’nin çalışmaları ve öğrenme psikolojisinin kavramsal keşiflerinden ortaya çıkmaktadır (12, 48). Yapılandırmacı yaklaşım anlayışında bilginin bireysel şekilde aktif yapılandırıldığı bilinir. Kişilerin deneysel dünyasını organize eden bir uyum süreci şeklinde göz önündedir. Bu anlayışta bilgi kişiye dayatılmaz ve zorla dayatılmaz. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının esas düşüncesi, kişilerin kendi bireysel ve öznel tecrübeleriyle dünya içerisinde kendine dönük yani bireysel olarak yaşam sürdürmesidir. Öğrenen kişiler, bilgiyi olduğu gibi değil, önce tecrübe ederler ve bunun üzerine yorum yaparlar ve test ederler. Ayrıca bu tecrübelerden edinilen bilgiyi memnun edici yapı oluşturmaya kadar sürdürürler (12, 49). Yapılandırmacılık, öz bir anlam ile öğrenci bireylere öğrenmeyi öğretir ve onlar için bilgiyi anlamlı hale getirir şeklinde tanımlanabilir (9, 50). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin en iyi nasıl öğrenebileceği ve bu doğrultuda öğrenme yaşantılarının en etkili olabilmesi için nasıl düzenleneceği üzerinde durulmaktadır. Bugün için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenme ile alakalı güncel değerleri esas alır. Eğitim programlarının bütün öğelerini kapsayacak şekilde yapılandırmayı gerektirir. Bu görüşte öğretim; öğretmen ve konu merkezli olmamalıdır. Aksine öğrenci merkezli olması gerekir. Öğrenciye ait olan beceriler ve ilgilendiği özel ilgi alanları öğretim süreci içerisinde göz önünde bulundurulmalı ve farklı zekâ alanlarına hitap etmelidir (9, 51).

Klasik yani geleneksel öğrenme kuramlarının işlemeyen taraflarına karşı ortaya çıkmış ve güncel bir yaklaşım olmasına karşın bu yaklaşımın tarihi eskilere uzanmaktadır. Bu yaklaşımda bilginin tekrarından söz edilemez. Buna karşın, bilginin transferi ve tekrar yapılandırılması söz konusudur. Bu yaklaşımın hedefi, öğrenen bireylerin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmaları için destek olmak değil öğrenen bireylerin tecrübelerle edindikleri bilgileri zihinsel olarak anlamlandırmaları amacıyla öğrenme fırsatları sağlamaktır (9, 52). Yapılandırmacı düşünce için bilginin ne olduğu ve herhangi bir şeyi bilmenin anlamının ne olduğuna ilişkin nesnel bakış

açısının ayrı olarak bir felsefi anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı görüşün temelinde bilginin bireyden bağımsız bir şekilde dünyada var olmadığı ve pasif bir şekilde dış ortamdan kişinin zihnine transfer edilmediği, aksine aktif olarak kişinin bizzat zihninde yapılandırıldığı anlayışı yatar (12). Yapılandırmacı yaklaşım bilginin doğasıyla alakalıdır. “Bilgi insanın kendi deneyiminin sonucudur ve onun çevre ile etkileşimde bulunması neticesinde yaratılır” anlayışı bu yaklaşımın temelini oluşturur (9, 53).

Yapılandırmacılar arasında fikir ayrılıkları olmasına rağmen dört temel ilke üzerinde fikir ayrılığı yaşanmadığı görülmektedir (54)

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini bizzat yapılandığı
- Yeni öğrenmelerin, öğrenenin daha önceki anlamlarına dayandığı
- Sosyal etkileşimin yadsınamaz derecedeki kritik rolü
- Anlamli öğrenme amacıyla özgün öğrenme görevleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında esas alınanlar maddeler halinde şöyle sıralanabilir (12, 55).

- Bilgiyi araştırma, yorumlama, analiz etme
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme
- Geçmişteki deneyimler ile yeni deneyimleri ilişkilendirme ve bütünleştirme

Yapılandırmacı yaklaşımın 10 temel ilkesi olarak şöyle sıralama yapılabilir;

1. Öğrenme edilgen olarak bilgi alma süreci değil, etken şekilde bireyin anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içermektedir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır, ayrıca çevre koşullarına göre biçimlenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Duygusaldır.
7. Öğrenmenin niteliği, öğrenme süreci içerisinde önem arz eder.
8. Öğrenme gelişimseldir.
9. Öğrenme öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme devamlı gerçekleşir (12).

2.4.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşım Çeşitleri

2.4.3.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bu yapılandırmacılık türü J. Piaget'e aittir. Piaget, içgörü kavramının sahibi Kant'ın etkisinde kalmıştır. Piaget'in görüşüne göre; bilişsel gelişim çevre ile yapılan etkileşim sayesinde devamlı gelişmekte olan değişen ve faaliyetlerimizi yönlendiren şema ya da zihinsel yapılar sayesinde ilerler. Piaget, öğrenmeyi içselleştirme uyum ve bilişsel denge kavramları ile ifade etmektedir. Yani öğrenilen bir bilgi ile kişinin ön bilgilerinde çelişki yoksa yeni bilgi özümseir ve yeni bilişsel denge meydana gelir. Ancak yeni bilgi ile kişinin ön bilgileri çelişmekteyse, zaten var olan yapı yeni bilgiyi özümseyemediğinden dolayı dengesizlikler yaşanır. Kişi yaşanan bilişsel dengesizlik durumundan kurtulabilmek amacı içine girer ve neticesinde yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihnin içerisindeki yaşantıları ve bilinenleri dönüştürmeyi içerirken, uyum ise yeni yaşantılar ve deneyimlemeler aracı ile zihnin değiştirilmesini gerekli kılar (12, 54). Piaget'in görüşüne göre; öğrenen bireylere yaşlarının kaç olduğuna ve gelişim düzeylerinin ne olduğuna göre öğrenme yaşantılarının sağlanması ve eşzamanlı olarak kendi öğrenmelerinin yapılandırılmasını sağlamada bilişsel yapılandırmacılık kullanılmaktadır. Öğrenen bireyler çeşitli vaka ve olayların kendi yaşam çerçevelerin yapılandırılması amacıyla öğrenme çevrelerini etkin olarak keşfetme gereksinimi duymakta olarak görmektedirler (12, 56). Piaget'in çalışmalarının karşılığı olarak öğrenme ve öğretme ile alakalı elde edilenler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenme çeşitli yanlışlıkların yapıldığı, bu yanlışlıklara çeşitli çözümlerin bulunmaya çalışıldığı etkin bir süreçtir. Bu durum bilginin özümsebilmesi ve uyumu açısından önemlidir.
- Öğrenme; özgün, gerçek ve bütün bir şekilde olması gereken bir kavramdır.
- Öğrenme, kişilerin doğal yollarla etkileşim içinde olmaları ile oluşur ve gelişir (12, 57).

2.4.3.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky'e göre; öğrenmede kültür ve dil azımsanamayacak bir öneme sahiptir. Sosyal yapılandırmacılık görüşünü benimseyenler Vygotsky'in düşüncelerinden faydalanır. Piaget'in ileri sürdüğü gibi kişinin tek başına gerçekleştirdiği bir sürecin olmadığını ve ayrıca öğrenme için sosyal etkileşim ve dilin öneminin unutulmaması gerektiğini, bu süreçte büyük rol aldığını savunmuştur. Bu yapılandırmacılık çeşidinin yapılandırmacılık anlayışına kattığı en önemli katkı, kişinin sosyal çevresinin ve dilin önemini savunmasıdır.

Sosyal yapılandırmacıların düşüncelerine bakacak olursak;

- Bir öğrenme ve gelişimi sosyal bir etkinlik şeklinde değerlendirirken öğrenen bireyin kendi bilgisinin farkında sahip olduğu anlama şekli ile oluşturup veya oluşturmadığını söylerler.
- Öğrencinin, öğrenme süreci için öğretmenler kolaylaştırıcı görev üstlenirler.
- Öğrenen bireylerin birbirleri ile sosyal etkileşimleri desteklenmelidir. Bu sayede öğrenciler, elde ettikleri bilgileri diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak anlamlandırabilir ve içselleştirirler (12, 58).

Sosyal yapılandırmacı anlayışa göre sınıfın varlığı öğrenciler için bir iletişim şeklini anlamlandırabilir. Sosyal yapılandırmacı bireylere göre, öğrenme kavramı müfredatta bütün öğrencilerin etkileşimini, sorumluluğunu ve öğrenciler için gerçek tecrübeleri meydana getirir (12, 59).

Erdem (2001), Piaget ve Vygotsky'nin bilgiyi yapılandırma görüşlerinin karşılaştırılmasını aşağıdaki çizelge ile göstermiştir.

Tablo 1.1. Piaget ve Vygotsky'nın bilgiyi yapılandırma görüşlerinin karşılaştırılması (12, 60).

Temel Soru	Piaget	Vygotsky
	Yeni bilgi tüm kültürlerde nasıl oluşturulur?	Bilginin araçları (kültür ve dil) belli bir kültüre nasıl aktarılır?
Dilin Rolü	Sembolik düşünceyi geliştirmeye yardım eder; nitelik işlev düzeyini arttırmaz (İşlevin düzeyini çalışma attırır.).	Kültürel aktarma ve öz-düzenleme düşünmede önemlidir. Nitelik zihinsel işlevin düzeyini artırır.
Sosyal Etkileşim	Şemaları sınamak ve geçerli bir yol bulmak için bir yol sağlar.	Fikirlerin kültürel değişimi ve dil becerilerini geliştirme için ortam sağlar.
Öğrenenlerin Görüşü	Nesne ve fikirlerin kullanılmasında etkindir.	Sosyal bağlamlarda ve etkileşimlerde etkindir.
Öğretim	Dengesizliği yıkmada öğrenme yaşantılarını tasarılar.	Çalışmanın çatısını oluşturur. Etkileşimi sağlar.

2.4.5. Eski ve Yeni Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Geleneksel sınıf ortamında bilgilerin doğrudan öğrencilere transferine yer verilirken, yapılandırmacı sınıf ortamında bütün öğrencilerin daha fazla hazır bulunmuşluk seviyesinden etkilenerak bilginin farklı biçimde yapılandırılması vardır. Müfredat açısından Çizelge 1.2 ele alınacak olursa; yapılandırmacı bir ortamda kişiler yaşamları içerisinde karşı karşıya kaldığı sorunları çözme temelli davranıp, kişisel özellikler bakımından da esneklik gösterir. Geleneksel sınıf ortamında tam anlamıyla içerik merkezli, katı, birbiri ardına gelen ve değişime kapalı olan bir sınıf ortamı gözlemlenmektedir (12).

Tablo 1.2. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı ile Geleneksel Sınıf Ortamının Karşılaştırılması (12, 61).

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	Bilginin aktarılması	Bilginin yapılandırılması
Müfredat	- İçerik merkezli - Katı, ardışık	- Problem merkezli - Esnek, örüntülü
Öğretim Odağı	- Bilginin parçalara ayrılması - Yatay, yüzeysel	- Büyük fikirler - Derinlik
	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Planlama	Öğretmen tarafından yapılır	Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim Yöntemleri	- Anlatım - Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar - Ezberci - Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırma yapması - Bağımsız öğrenci alışırmaları	- Açık uçlu tartışma - Öğrenci kaynaklı sorular - Problem çözme - Araştırmacı - Aktif öğrenme - İşbirlikli öğrenme - Bireysel ve grupla yapılandırma

Öncelik olarak yapılandırmacı öğrenme anlayışını iyi bir şekilde kavrayabilmek adına bu anlayışı ve başka öğrenme modellerini kıyaslamakta fayda vardır. Davranışçı öğrenme yaklaşımında eğitimin her amacı davranışlar olarak ifade edilir. Bu eğitim amaçları olarak bilinen davranışların başarılı olabilmesi için yaşantıların ve tecrübelerin neler olması gerektiği üstünde odaklanılır (9, 53). Davranışçılık anlayışı pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Aynı zamanda nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılır. Eğitimci bireyler için amaç nesnelcilikte dünya hakkında var olduğuna inanılan bilgiyi öğrenen bireyler aktarmak ve yaymak. Öğrenen bireyler için amaç ise bu bilgiyi elde etmektir. Nesnelcilikte tüm öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiden farklı anlamlar çıkarmadıkları, çıkarılan anlamların aynı olduğu varsayımı mevcuttur (9, 53). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci daha aktifken, geleneksel yaklaşımda zıttı bir şekilde daha pasiftir. Öğrenci geleneksel yaklaşımda öğretmenin kendisine aktardığı bilgiyi öğrenme sorumluluğundadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden daha çok öğrenci öğrenmenin merkez noktasındadır. Öğrenme içerikten ve öğrencinin inançlarından, davranışlarından ve tutumlarından etkilenmektedir (9).

2.5. Değişime Yönelik Tutum

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de günümüz koşullarını yakalamak için eğitim sisteminde bazı değişim uygulamalarına gidilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sisteminde kökten olacak şekilde birçok değişim uygulamaları yaptığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı eğitim sistemini temelden etkileyen bazı değişiklikler şu şekilde sıralanabilir;

1. Eğitim kademelerinin tümünün sahip olduğu bütün öğretim programlarının yenilenmesi.
2. Okulların fiziki yapısında iyileştirilmeler yapılması.
3. Teknolojik alt yapıyı iyileştirmek ve bilişim teknolojilerinin eğitim içerisinde kullanılması.
4. Öğretmenler için bir kariyer sistemi oluşturmak ve yeterliliklerinin iyileştirilmesi.
5. Öğretim materyallerinin yenilerinin geliştirilmesi (19).

Eğitim sistemi için yapılan bu yenilik ve gelişim amacı güden değişimlerin tam anlamı ile başarılabilmesi pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin yenilik ve gelişim için yapılan bu değişimlere karşı tavır ve tutumları vardır. Hem öğrenci hem de öğretmenlerin nitelikli ve verimli olmaları eğitimde başarılı olmaları için değişime hazır ve değişime karşı açık olmaları gereklidir (19).

2.5.1. Değişim

Değişim kavramı için literatürde birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu’na göre; “bir zaman içerisinde ki değişikliklerin bütünüdür” (62, 63). Büyük Laroussa için değişim; “bir süreç içerisindeki gelişmelerin, değişikliklerin tümü; değişme: bir değişim geçirmek” anlamındadır (62, 64). Değişim, örgütlerde yaratıcılık ve yenileşme hareketlerinin önemli bir parçası olarak görülür (19, 65). Başka bir şekilde ifade edilmesi gerekirse değişim, bir şeyi belirli bir düzeyden, başka bir düzeye ulaştırma anlamına gelir. Bu ifade, şahıs nesnel herhangi bir varlığın konumunun değiştirilmesini içerebilirken aynı zamanda öznel bir bilgi, yetenek, beceri, kabiliyet vb. unsurların bulunduğu durumdan daha farklı bir duruma

taşınmasını da içerir (62, 66). Herhangi bir şeyin zamana karşı durumunun bozulmaması ve aynı kalması süreklilik olarak tanımlanabilir. Değişim ise süreklilik kavramının zıttı bir kavramdır. Çünkü değişimde süreklilik söz konusu değildir (67).

Değişim bir ürün olmamakla beraber bir süreci kapsar ve bir uyum olarak söylenebilir. Yararlı ya da değil, kısa veya daha uzun süreli, hızlı ya da belirli oranlarda, beklenen ya da beklenmeyen şekillerde ortaya çıkabilir. Değişim, ortaya çıkması zorunlu bir durumdur (68). Yaşadığımız çağ sürekli yenilikler, gelişimler ve değişimlerin olduğu bir çağdır. Bilimde ve teknolojiye yadsınamaz biçimde hızlı yaşanan gelişmeler örgütleri değişime zorunlu hale getirmiştir. Bu durum dolayısıyla eğitim sistemi ve eğitim sistemi içinde belli görevleri yapmak sorumluluğu taşıyan okulları da çok yakından etkilemektedir (19, 69). Okulların etkilendiği her değişken, değişimin yaşanmasını gerektiren bir gerekçe olabilir. Eğitim örgütlerinin, bilimde ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelere uyum sağlamak amacıyla eğitimin niteliğinin sürekli iyileştirilmesi zorunluluğu yaşadığı bilinir. Aksi halde ülkenin kalkınma gayreti içinde eğitimin faydasının çok olamayacağını söylemek gerekir (19). Dolayısıyla okullar, bilim ve teknolojiye yaşanan değişikliklere uyum sağlama gereksiniminde olmalıdırlar. Değişim sürecinin başarılı olması için değişimin etkisinde olacak kişiler değişimin gerekliliğini kavramalı ve değişimi benimsemiş olması gerekir. Değişimin ne getireceği ve ne katacağı hakkında ikna olan değişimin kaçınılmaz olduğuna kanaat getiren öğretmenler değişimin gerçekleştirilmesinde aktif bir şekilde rol alırlar (19, 26).

Eğitimde reform hareketinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bu reforma karşı yaklaşımı, tutumu stratejik rollere sahip olduklarından dolayı değişimin sonuçlarını direkt olarak etkilemektedir (19, 70). Değişiklikler yaparak yeni bir düzene geçiş kalkışması, çok güç, tehlikeli ve başarılı olup olmayacağı meçhul bir eylemdir (19, 71). Yapılması gerekli olan değişikliklerin nedenleri, uygulayıcı olan öğretmenlere anlaşılır bir şekilde açıklanmaz ve öğretmenlerden kabul göreceği nitelikte olmazsa, bu değişiklik girişimleri bir direnme ile karşı karşıya kalacaktır (19, 72). Öğretmenler var olan inançları ile eğitim reformunun getirdiği yeni yaklaşımları uyum içerisine sokmaya ve bu doğrultuda yeni yaklaşımları, zaten yapılan uygulamalarla harmanlamaya çalışırlar. Ancak bu durum düşünülenin aksine öğretmenlerin var olan inanç sistemleri ile reformun kavramsal yapısı daima

birbiriyle uyum sağlayamaz ve dolayısıyla bu durum öğretmenlerin değişime karşı negatif bir tutum göstermeleri ile sonuçlanabilir (19, 70).

Okullarda gerçekleşmesi istenilen yenilik çabaları öğretmen ve öğrenci gibi bireylerin mevcut durumlarında da değişikliğe sebebiyet verecektir. Bu değişim ve yeniliklerden fayda görececek bireyler, değişmeyi hoş karşılayacaklar ve destekleyeceklerdir. Her ne kadar böyle olsa bile bazı kişiler ve gruplar değişimden fayda görmeyecek ve değişimi hoş karşılamayacaklardır. Dolayısıyla değişimin gerçekleştirilmesini reddedecek ve engellemeye çalışacaklardır. Okullarda değişiklik çabaları gösterilirken dikkat edilmesi gereken durumlar şu şekildedir;

1. Yeniliğin hedef ve politikası açıkça ve anlaşılması zor olmayacak şekilde ifade edilmelidir.
2. İlgili kişilerin görüş ve fikirlerine başvurularak yenilik için alternatif plan ve programlar hazır edilmelidir.
3. Yenilikleri ilgili kişilerin benimsemesi sağlatılmalı, yeniliklere karşı olanlar isteklendirilmelidir.
4. Yenilik için ihtiyaç duyulan kaynaklar, ortam ve araç gereçler vaktinde hazır edilmelidir.
5. Yenilik girişimleri için ilgili personellerde istenilen yeterlilik seviyeleri tespit edilmeli, eksikliklerin tamamlanması için eğitimler verilmelidir.
6. Uygulama öncesinde karşılaşılabilecek problemler ve çözüm önerileri hazırlanmalıdır.
7. Yenilikler ile karşılaşacak bütün ilgililer için neden ve nasıl sorularına cevaplar uygulamaya geçilmeden önce belirlenmelidir.
8. Uygulamaya konulacak yeniliklere yönelik plan ve program uygulamaları devamlı izlenmeli ve değerlendirilmelidir (19).

2.5.2. Değişime Karşı Gösterilen Direnç

Örgütler, mevcudiyetlerini devam ettirebilmek, hedeflerine yönelik daha verimli ve etkili biçimde ulaşabilmek için devamlı olarak değişim ve yenilik yapmak zorundadırlar. Örgüt olarak nitelendirilebilecek eğitim kurumları da gerçekleşen değişimlerden etkilenirler. Toplumsal bir kurum olmalarından dolayı da değişimin başlatılabilmesi ve yönlendirilmesi konusunda da sorumludurlar. Eğitim

kurumlarının üzerindeki bu görevi gerçekleştirebilmeleri, tüm toplumsal değişimleri yakından takip etmeleri ve bu doğrultuda ilk olarak kendilerini değişime maruz bırakmalarına bağlı ve ancak böyle mümkündür (19, 72). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen değişimlerin başarıyla sonuçlanabilmesinde değişimin etkisi altına aldığı çalışanların değişime karşı tavır ve tutumlarının anlaşılması oldukça önemlidir. Kendine özgü değişime karşı tutumlar örgütlerin özelliklerine göre farklı değişkenlere bağlı olabilmektedir (19). Örgütsel değişim faaliyetlerinde örgütle çalışan bireylerin değişime karşı tutumları en belirleyici faktörlerden biridir. Çalışanların değişime karşı tutumları değişim faaliyetlerinin başarı ile gerçekleştirilebilmesi için oldukça önemlidir (73). Değişime karşı başka bir görüşte de bireyi daha merkeze koyan bir anlayış söz konusudur. Bu görüşte değişim aktiviteleri, bireyde başlar ve değişim uygulamalarının başarılı olabilmesi, bireyin değişime yönelik tutum ve davranışlarında değişim yapmasına bağlıdır (73). Bu doğrultuda değişim uygulamalarını başarı ile sonuçlandıracak unsurlar, bireylerin değişime yönelik tavır ve tutumları bunun yanı sıra inançları ve algıları olarak sıralanabilir. Değişim faaliyetlerini başarıya ulaştırma yolunda etkili olan bu unsurlara karşılık birey değişim faaliyetlerine direnç gösterebilir. Bireylerin direnç göstermesi sebebiyle bu faaliyetler başarısız olabilir. Değişime neden karşı bir direnç gösterildiği doğru ve yeteri kadar tespit edilmez ise değişim faaliyetlerin başarılı olabilmesi zorlaşacaktır. Dolayısı ile değişime karşı gösterilen direncin öngörülen nedenleri incelenmeli ve ortaya konmalıdır (19, 74).

2.5.3. Değişime Karşı Gösterilen Direncin Sebepleri

Bütün örgütlerin değişime yönelik gösterdiği direncin sebepleri ayrı ayrı olabilir. Ancak çoğu örgüt için ortak kabul edilen bazı nedenler vardır. Bunlar;

1. Yetersizlik duygusu
2. Kaybetme korkusu
3. Yanlış anlama ve güven yoksunluğu
4. Psikolojik sebepler
5. Değişimin getireceği gerçek tehditler
6. Değişimin zorla dikte edilmesi
7. Bazı duygusal sebepler (74)

Sayılan bu sebeplerin yanı sıra değişime karşı örgüt bireylerinin direnmek için kişisel toplumsal ve ekonomik sebepleri de vardır (19, 74, 75).

Çalışanların kişisel nedenlerini ele alacak olursak bunlar;

- Bireyin özgüveninde yaşadığı sarsıntı,
- Başarısızlık kaygısı yaşamak,
- Bireyin alışkanlıklarının dışına çıkan değişime maruz kalacağı korkusu olarak sıralanabilir (19).

Çalışanların toplumsal nedenlerini ele alacak olursak bunlar;

- Değişimin grup değerleriyle çatışması,
- Değişimin grup mevcudiyetine tehdit unsuru oluşturması korkusu,
- Değişim yüzünden alışkan oldukları kişilerin gideceği düşüncesi,
- Bireylerin arasındaki ilişkilerde bozulmalar yaşanacağı korkuları gibi daha birçok nedenden söz edilebilir (19).

Çalışanların ekonomik nedenlerini ele alacak olursak bunlar;

- Değişim ve yenileşme hareketleri ile birlikte işsizlik oluşacağı korkusu,
- Ek ücretle fazla mesai sisteminin kaldırılması korkusu,
- Çalışma saatinde bir artış meydana gelebileceği korkusu,
- Maaşlar ve yaşanabilecek olası düşüş gibi sebeplerden söz edilebilir (19).

2.5.4. Değişime Karşı Gösterilen Direnci Azaltma Yöntemleri

Değişim uygulamalarının hayata geçirilmesinden önce değişim sürecinde bulunan bireyler, değişim için gerekli, ihtiyaç duyulduğu ve fayda görecekları konusunda hem fikir olmazlarsa değişim faaliyetleri sürecin en başında başarısız olabilir (19). Bazı kişiler değişim uygulamaları neticesinde örgüt için fayda görüleceği konusunda olumlu olmalarına rağmen değişimin getireceği yenilikleri öğrenme zahmetinden korkabilmektedirler. Çünkü gelecekte şüpheli ve yeniliğe uyum sağlama konusunda endişeli olmaktadır. Değişime bu sebepten ötürü direnç gösteren bireylerin yaşadıkları korku, kaygı ve endişelerini aşmaları için birçok yöntemle yardımcı olunabilmektedir. Bu yöntemler şunlardır;

1. Değişimle beraber gelen yeni şeylerin öğrenilmesinin doğal olduğunun söylenmesi.
2. Öğrenme sürecindeki gayret sırasında gerçekleşen ilk başarısızlıkların cezasının olmadığı söylenmesi.
3. Meydana gelen başarısızlıkların aslında başarılı olma yolunda atılan adımlar ve gösterilen gayretin işareti olduğunun söylenmesidir.

Gerçek manada değişim uygulamalarının hayata geçirilmesi isteniyorsa kararlılık ve liderlik gerekmektedir (75)

Değişime karşı gösterilen direncin azaltılması için gerek okul yöneticilerine gerekse de bazı eğitim dışı örgütlere tavsiye edilenler benzerlik göstermektedir. Bu tavsiyeler şu şekilde sıralanabilir;

1. Eğer yöneticiler gerçekleştirecek yeniliklerin kendilerine ait olduğunu diğer bir deyişle dışarıda planlanan ve yönlendirilenler olmadıklarını hissedersen,
2. Yenilik, sistemin üst kademelerdeki yöneticilerinden samimi destek görürse,
3. Yeniliğin etkisini hissedecek kişiler, değişmeyi var olan yüklerini arttırıcı değil aksine azaltıcı olarak görürse,
4. Getirilen yenilikler kişilerin değerleriyle uyumluysa,
5. Yenilikler ilgi çekebilecek deneyimler sunuyorsa,
6. Kişiler hürriyet ve güvenlikleri için tehdit hissetmiyorlarsa,
7. Kişiler sorunların ne olduğunu saptama çalışmalarına katılmışlarsa ve sorunun önemini kavramışlarsa,
8. Getirilen yenilikler demokratik bir şekilde bir grubun oybirliği ile kabul edilen kararı ile benimsenmişse,
9. Yenilikleri savunan kişiler, savunmayanlar ile empati yapabiliyor ve geçerli karşı çıkışları teşhis edebiliyor ve gereksiz korkulardan kurtulmak için tedbir alabiliyorlarsa,
10. Yeniliklerin yanlış anlaşılabilir ihtimalleri göz önünde bulunursa ve yanlış anlaşılan yeniliklere olan gereksinimlerin aydınlatılmasına yönelik olma ihtimali sağlanırsa değişime karşı direnç azaltılabilir (19, 65).

2.6. Öğretmen Eğitimi

Her alanda yapılabilen değişimler eğitim sisteminde de yapılmaktadır. Eğitim sisteminde yapılan değişimler ise öğretmenleri fazlasıyla ilgilendirmektedir. Yapılan değişim uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi zorunluluğu oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını gerekli kılan sebepler şu şekilde açıklanabilir;

1. Bilim de gerçekleşen değişimler,
2. Toplumda gerçekleşen değişimler,
3. Okullarda meydana gelen değişimler,
4. Öğretmenlerin rol değişimleri,
5. Öğretim süreçlerindeki değişimler,
6. İletişimdeki boşlukların doldurulması zorunluluğu.

2.7. Öğretim Programları Uygulamalarını Etkileyen Faktörler

Öğretim programlarında gerçekleştirilen okul ve öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenler için birtakım yenilikleri gündeme getiren değişikliklerin, öğretmenler tarafından ne derecede özümseildiğini veya benimsendiğini kavramak çok önemlidir. Kabul edilmeyen yenilikler sadece zaman değil aynı zamanda emek ve para kaybına yol açacağından, bunu anlamının önemi büyüktür (19). Öğretim programlarındaki değişiklikler ve yenilikler, öğretmenler tarafından benimsenip olması gerektiği gibi uygulanmaz ise hiçbir geçerlilik taşımazlar. Öğretmenler, öğretim programını benimsemeli ve programı uygulamak açısından istekli olmalıdır (19). Genel olarak bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin her ne kadar öğretim programlarında yenilikler yapılsa da eğitim ortamında kendi öğretim programlarını ve alışkanlıklarını uyguladığını, dolayısıyla geleneksel yöntemlerle eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürdüklerini açık bir şekilde göstermektedir (76). Program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan programlar her zaman beklentilerde olduğu gibi uygulanamayabilmektedir. Bu durumun birçok nedeni vardır (19).

Öğretim programının beklentilere uygun biçimde uygulanmasını etkileyen nedenler şunlardır;

1. Değişimin Özellikleri: İhtiyaçlar, açıklık, karmaşıklık ve kalite/uygulanabilirlik olmak üzere 4 alt başlıkta toplanmıştır. Buna göre, katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alındığı, amaç ve hedeflerin açıkça ifade edildiği, karmaşık olmayan ve uygulanabilir yenilikler daha kolay yürütülebilir.”
2. Bölgesel-Kurumsal Etkenler: “Değişimin uygulandığı bölge ya da kurumun sosyal koşulları da etkenlerden biridir. Okul özellikleri, toplumsal özellikler, kurum yöneticilerinin özellikleri ve öğretmen özellikleri bu başlık altında yer almaktadır.”
3. Dışsal Etkenler: Bakanlık, üniversiteler gibi kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları dışsal etkenler başlığı altında toplanmıştır. Bu etkenler, devlet politikalarıyla, bürokrasiyle, bilimsel çalışmalarla değişimlere yön verebilmektedir.” (19).

Literatürde öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlere yönelik çalışmaları inceleyen Dusenbury ve arkadaşları (2003) temelde 4 etkene dikkat çekmiş ve bu dört etkeni aşağıdaki gibi sıralamışlardır (19, 77).

1. Öğretmen Özellikleri
2. Program Özellikleri
3. Öğretmen Eğitimi
4. Kurumsal Özellikler

3. MATERİYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmaya ait model, çalışmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verileri toplama süreci, veri analizinde kullanılan yöntem ve teknikler ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Ankara İli Çankaya İlçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumları incelenmiş ve ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Tarama modeli olarak yapılan bu çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara İli Çankaya İlçesindeki liselerde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle, Ankara İli Çankaya İlçesinde görev yapan öğretmen sayıları ilçe ve okul bazında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi sitesinde yer alan 2019-2020 Öğretim Yılı Eğitim İstatistiklerinden elde edilmiştir.

Araştırmada evrendekilerin tamamına erişmek, zaman ve emek açısından mümkün olmadığından evreni temsil edecek örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Çalışmanın yapılacağı okullar; basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma gurubunu; Ankara, Çankaya İlçesinde lise kademesinde görev yapmakta olan ve çalışmamıza gönüllü katılım şartları doğrultusunda katılmış 225 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. I. bölümde öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için kişisel bilgi formu, II. bölümde Erman (2016)'ın “Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek için geliştirdiği 23 maddelik “Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumları Ölçeği”, III. bölümde ise Erman (2016)'ın “Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, Özmen'in “Örgüt İçi Değişim ve Değişim Karşısında Birey Davranışı” başlıklı tez çalışmasında kullanılan formdan düzenlenerek oluşturulan 22 maddelik “Değişime Karşı Tutum Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ankara İli Çankaya İlçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumlarını belirlemek ve öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili bilgi toplamak ve çalışmanın araştırma konusunu oluşturan bağımsız değişkenleri oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 11 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin; cinsiyet, lisanslı sporculuk geçmişi, hizmet yılı, mezuniyet durumu, lisansüstü eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma zamanı, hizmet içi eğitim alma sayısı, yeniden hizmet içi eğitim alma isteği, karşılaşılan sorunlarda ilk başvurulacak makam, son programın yürürlüğe girdiği zamanı bilme durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumları Ölçeği

Araştırmada, Erman (2016)'ın “Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı

alışmasında ğretmenlerin ğretim programlarından yararlanma durumlarını belirlemek için geliştirdiği 23 maddelik “ğretmenlerin ğretim Programlarından Yararlanma Durumları leği” kullanılmıştır. Ölçek; i alt boyut ile rapor edilmiştir. Bu alt boyutlar; Derse Hazırlanma ve Uygulama, Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma ve ğretim Programını İnceleme olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler, 5’li Likert şeklinde dir. Her bir ifadenin karşısında “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4”, “kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır (12).

3.3.3. Değişime Karşı Tutum leği

Araştırmada, Erman (2016)’ın “ğretmenlerin ğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, zmen’in “rgt İçi Değişim ve Değişim Karşısında Birey Davranışı” başlıklı tez çalışmasında kullanılan formun düzenlendiği belirtilmiştir. Bu düzenlenen form; 22 maddelik “Değişime Karşı Tutum leği”dir. Ölçek; i alt boyut ile rapor edilmiştir. Toplam puan olarak tek boyutta değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler, 5’li Likert şeklinde dir. Her bir ifadenin karşısında “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4”, “kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır (12).

3.4. Verileri Toplama Yöntemi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, ölçek sorularının gönüllü öğretmenlere, araştırmanın amacının tek tek açıklanması sonrasında soruların sorulması ile toplanmıştır. Öğretmenlere, bilimsel bir çalışmaya sağlayacakları katkı; cevaplarının objektif olmasının önemi ve araştırmadan istedikleri aşamada ayrılabilcekleri sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan verilerin toplanmasında kullanılan öğretmenlerin ğretim Programlarından Yararlanma Durumları ve Değişime Karşı Tutum leklerine verilen cevapların güvenirliği Cronbach alpha katsayısı (α) ile

değerlendirilmiştir. Ölçeklerin elde edilen toplam α katsayıları sırasıyla .89, .70 olarak saptanmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin Öğretim Programlarından Yararlanma Durumları Ölçeğinin alt boyutları olan Derse Hazırlanma ve Uygulama, Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma ve Öğretim Programını İnceleme alt boyutlarına ait α katsayısı ise sırasıyla .75, .72 ve .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca hangi analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmesi amacıyla, analizlere dâhil edilen verilerin normallik dağılımları değerlendirilmiş ve normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde tekniklerin yanı sıra çeşitli istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki ikili kategorik karşılaştırmalar için T- Testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Test sonucu ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc Tukey Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.

N Toplam = 255		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	80	35.6
	Erkek	145	64.4
Lisanslı Sporculuk Geçmişi	Yok	81	36.0
	Takım Sporları	95	42.2
	Bireysel Sporlar	49	21.8
Hizmet Yılı	0 – 5 Yıl	64	28.4
	6 – 10 Yıl	104	46.2
	11 Yıl Üzeri	57	25.3
Mezuniyet Durumu	Öğretmenlik Eğitimi	178	79.1
	Formasyon Eğitimi	47	20.9
Lisansüstü Eğitim Durumu	Aldım	72	32.0
	Almadım	153	68.0
Hizmet İçi Eğitim Alma Zamanı	1 – 2 Yıl Önce	185	82.2
	3 – 4 Yıl Önce	19	8.4
	5 Yıl ve Daha Fazla	21	9.3
Hizmet İçi Eğitim Alma Sayısı	1 Kez	48	21.3
	2 Kez	21	9.3
	3 Kez	48	21.3
	4 ve Daha Fazla Kez	198	48.0
Yeniden Hizmet İçi Alma İsteği	Evet, İsterim	202	89.8
	Hayır, İstemem	15	6.7
	Kararsızım	8	3.6
Karşılaşılan Sorunlarda İlk Başvurulan Makam	Zümre Arkadaşları	136	60.4
	Diğer Öğretmenler	16	7.1
	Okul İdaresi	24	10.7
	Müfettişler	49	21.8
Son Programın Yürürlüğe Girdiğini Bilme Durumu	Evet, Biliyorum	168	74.7
	Hayır, Bilmiyorum	57	25.3

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere araştırma grubumuzu 80’i kadın (%35.6), 145’i erkek (%64.4) olmak üzere 255 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubumuzdaki öğretmenlerden 81’inin (%36) öğretmenlik öncesinde lisanslı sporculuk geçmişi bulunmamakta, 95’i (%42.2) takım sporlarında lisanslı sporculuk yapmış; 49’u (%21.8) ise bireysel sporlarda lisanslı sporculuk geçmişine sahiptir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 72’sinin (%32.0) lisansüstü eğitim aldığı, 178’inin (%79.1) lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin en az bir hizmet içi aldığı bilinmektedir. Araştırma grubu içerisinde bir kez HİE alan öğretmen sayısı 48 (%21.3), iki kez HİE alan sayısı 21 (%9.3), üç kez HİE alan öğretmen sayısı ise 48 (%21.3)'dir. Ayrıca öğretmenlerden 185'i (%82.2) bu eğitimleri 1 – 2 yıl içerisinde, 19'u (%8.4) 3 – 4 yıl öncesinde ve kalan 21'i (%9.3) de 5 ve daha fazla yıllık bir süre içerisinde almıştır. Öte yandan öğretmenlerin 202'si (%89.9) yeniden HİE almak için istekli olduklarını ifade ederken, 15'i (%6.7) HİE almak istemediğini ifade etmiş, 8'i (%3.6) ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmamıza gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerden, yaşadıkları bir sorunda ilk başvurdıkları makamı belirtmeleri istendiğinde ise; 136'sı (%60.4) zümre arkadaşlarını, 16'sı (%7.1) diğer öğretmenleri, 24'ü (%10.7) okul idaresini ve 49'u (%21.8) ise müfettişleri rapor etmişlerdir.

Araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 168'i (%74.7) kendilerini yürürlükte olan son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olarak nitelendirirken, 57'si (%25.3) bilgi sahibi değil olarak nitelendirmektedir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkeni açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	T	p
Değişime Karşı Tutum	Kadın	79.55	8.53	1.28	.203
	Erkek	78.22	4.88		
Öğretim Programlarından Yararlanma	Kadın	101.67	7.95	4.20	.000*
	Erkek	96.80	8.93		
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Kadın	48.47	4.23	2.77	.006*
	Erkek	46.91	3.93		
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Kadın	29.47	2.64	3.82	.000*
	Erkek	27.84	3.63		
Öğretim Programını İnceleme	Kadın	23.72	1.93	5.67	.000*
	Erkek	22.04	2.21		

Tablo 4.2'de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre değişime karşı tutum toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretim programlarından

yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, yardımcı kaynaklardan yararlanma, öğretim programını inceleme alt boyutlarında ise; kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen tüm farklılıklarda, farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Mezuniyet durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

	Mezuniyet Durumu	$\bar{X}$	Ss	T	p
Değişime Karşı Tutum	Öğretmenlik	78.17	6.49	2.35	.020*
	Formasyon	80.63	5.90		
Öğretim Programlarından Yararlanma	Öğretmenlik	98.97	8.67	1.42	.155
	Formasyon	96.89	9.61		
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Öğretmenlik	47.70	4.07	1.68	.094
	Formasyon	46.57	4.14		
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Öğretmenlik	28.46	3.33	.339	.735
	Formasyon	28.27	3.72		
Öğretim Programını İnceleme	Öğretmenlik	22.80	2.07	2.06	.040*
	Formasyon	22.04	2.81		

Tablo 4.3’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde değişime karşı tutum puanlarında istatistiksel bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın formasyon eğitimiyle beraber öğretmenlik yapan grubun lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programlarını inceleme alt boyutunda da istatistiksel bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılığın ise öğretmenlik mezunu grubun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Lisansüstü eğitim durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

	Lisansüstü Eğitim Durumu	$\bar{X}$	Ss	T	p
Değişime Karşı Tutum	Aldım	77.56	5.79	1.89	.059
	Almadım	79.22	6.67		
Öğretim Programlarından Yararlanma	Aldım	98.72	9.08	.213	.832
	Almadım	98.45	8.83		
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Aldım	47.18	4.12	.716	.475
	Almadım	47.60	4.10		
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Aldım	29.00	3.70	1.65	.100
	Almadım	28.15	3.23		
Öğretim Programını İnceleme	Aldım	22.54	1.93	.466	.641
	Almadım	22.69	2.40		

Tablo 4.4’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında, öğretim programlarından yararlanma toplam puanında ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.5. Son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumu açısından bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

	Son Program Hakkında Bilgi Sahibi Olma	$\bar{X}$	Ss	T	p
Değişime Karşı Tutum	Evet, Bilgi Sahibiyim	78.92	6.73	.917	.360
	Hayır, Bilgi Sahibi Değilim	78.01	5.47		
Öğretim Programlarından Yararlanma	Evet, Bilgi Sahibiyim	99.58	7.88	2.64	.010*
	Hayır, Bilgi Sahibi Değilim	95.45	10.8		
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Evet, Bilgi Sahibiyim	48.02	3.75	3.27	.002*
	Hayır, Bilgi Sahibi Değilim	45.80	4.63		
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Evet, Bilgi Sahibiyim	28.39	2.77	.197	.844
	Hayır, Bilgi Sahibi Değilim	28.52	4.85		
Öğretim Programını İnceleme	Evet, Bilgi Sahibiyim	23.16	1.95	.637	.000*
	Hayır, Bilgi Sahibi Değilim	21.12	2.44		

Tablo 4.5’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında ve yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, öğretim programını inceleme alt boyutlarında ise “Evet, bilgi sahibiyim” cevabını veren öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Lisanslı sporculuk geçmişi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

		N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	Yok	81	78.96 $\pm$ 4.65	.661	.518	
	Takım Sporları	95	78.13 $\pm$ 6.94			
	Bireysel Sporlar	49	79.32 $\pm$ 7.85			
Öğretim Programlarından Yararlanma	Yok	81	97.19 $\pm$ 9.57	1.60	.204	
	Takım Sporları	95	99.58 $\pm$ 8.83			
	Bireysel Sporlar	49	98.71 $\pm$ 8.29			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Yok ¹	81	46.74 $\pm$ 3.95	3.83	.023*	1<2
	Takım Sporları ²	95	48.33 $\pm$ 4.26			
	Bireysel Sporlar ³	49	46.97 $\pm$ 3.78			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Yok	81	28.70 $\pm$ 4.23	.434	.649	
	Takım Sporları	95	28.23 $\pm$ 2.83			
	Bireysel Sporlar	49	28.34 $\pm$ 2.89			
Öğretim Programını İnceleme	Yok ¹	81	21.75 $\pm$ 2.43	11.16	.000*	1<2
	Takım Sporları ²	95	23.02 $\pm$ 2.02			
	Bireysel Sporlar ³	49	23.38 $\pm$ 1.95			

Tablo 4.6’da öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının lisanslı sporculuk geçmişi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında, öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda ($p>0.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin lisanslı sporculuk geçmişi değişkenine göre derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda ($F=3.83$, $p=.023$) ve öğretim programını inceleme alt boyutunda ($F=11.16$, $p=.000$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=3.83$, $p=.023$). Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin

hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda lisanlı sporculuk geçmişi olmayan öğretmenler (m=46.74) ile takım sporları ile uğraşmış öğretmenler (m=48.33) arasında takım sporları ile uğraşan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretim programını inceleme alt boyutunda ise lisanslı sporculuk geçmişi olmayan öğretmenler (m=21.75) ile takım sporları ile uğraşan öğretmenler (m=23.02) arasında takım sporları ile uğraşan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Hizmet yılı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

	Hizmet Yılı	N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	1 – 5 Yıl	64	78.40 $\pm$ 4.85	1.70	.184	
	6 – 10 Yıl	104	79.48 $\pm$ 7.09			
	11 ve Üzeri Yıl	57	77.57 $\pm$ 6.64			
Öğretim Programlarından Yararlanma	1 – 5 Yıl	64	95.87 $\pm$ 9.15	4.20	.016*	1<2 1<3
	6 – 10 Yıl	104	99.38 $\pm$ 8.60			
	11 ve Üzeri Yıl	57	99.98 $\pm$ 8.63			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	1 – 5 Yıl	64	46.46 $\pm$ 4.02	3.43	.034*	1<3
	6 – 10 Yıl	104	47.57 $\pm$ 3.90			
	11 ve Üzeri Yıl	57	48.38 $\pm$ 4.37			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	1 – 5 Yıl	64	27.50 $\pm$ 3.64	3.62	.028*	1<2
	6 – 10 Yıl	104	28.93 $\pm$ 3.31			
	11 ve Üzeri Yıl	57	28.54 $\pm$ 3.15			
Öğretim Programını İnceleme	1 – 5 Yıl	64	21.90 $\pm$ 2.51	5.04	.007*	1<2 1<3
	6 – 10 Yıl	104	22.87 $\pm$ 2.21			
	11 ve Üzeri Yıl	57	23.05 $\pm$ 1.86			

Tablo 4.7’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında ($p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre öğretim programlarından yararlanma toplam puanında ($F=4.20$, $p=.016$), derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda ($F=3.43$, $p=.034$), yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda ($F=3.62$, $p=.028$), öğretim programını inceleme alt boyutunda ise ($F=5.04$, $p=.007$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin hangi düzeyler

arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretim programlarında yararlanma alt boyutunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=95.87$) ile 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=99.38$) arasında 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler lehine, 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=95.87$) ile 11 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=99.98$) arasında 11 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=46.46$) ile 11 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=48.38$) arasında 11 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=27.5$) ile 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=28.93$) arasında 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretim programını inceleme alt boyutunda 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=21.90$) ile 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=22.87$) arasında 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler lehine, 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=21.90$) ile 11 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenler ($m=23.05$) arasında 11 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Hizmet içi eğitim alma zamanı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

	HİE İçi Alma Zamanı	N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	1 – 2 Yıl Önce ¹	185	79.26 ± 6.40	19.10	.000*	1>3 2>3
	3 – 4 Yıl Önce ²	19	81.36 ± 3.40			
	5 Yıl ve Daha Fazla ³	21	71.23 ± 2.89			
Öğretim Programlarından Yararlanma	1 – 2 Yıl Önce	185	98.75 ± 9.07	1.55	.214	
	3 – 4 Yıl Önce	19	99.84 ± 7.05			
	5 Yıl ve Daha Fazla	21	95.42 ± 8.47			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	1 – 2 Yıl Önce	185	47.47 ± 4.07	1.86	.157	
	3 – 4 Yıl Önce	19	48.73 ± 4.16			
	5 Yıl ve Daha Fazla	21	46.23 ± 4.14			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	1 – 2 Yıl Önce ¹	185	28.62 ± 3.47	4.29	.015*	1>3
	3 – 4 Yıl Önce ²	19	28.73 ± 1.91			
	5 Yıl ve Daha Fazla ³	21	26.38 ± 3.32			
Öğretim Programını İnceleme	1 – 2 Yıl Önce	185	22.65 ± 2.34	.197	.821	
	3 – 4 Yıl Önce	19	22.36 ± 1.70			
	5 Yıl ve Daha Fazla	21	22.80 ± 2.06			

Tablo 4.8’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim alma zamanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda, öğretim programını inceleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma zamanı değişkenine göre değişime karşı tutum toplam puanında ($F=19.10$, $p=.000$) ve yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda ($F=4.29$, $p=.015$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında 1-2 yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler ($m=79.26$) ile 5 ve daha fazla yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler ($m=71.23$) arasında 1-2 yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine, 3-4 yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler ($m=81.36$) ile 5 ve daha fazla yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler ($m=71.23$) arasında 3-4 yıl önce hizmet için eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda 1-2 yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler ($m=79.26$) ile 5 ve daha fazla yıl önce hizmet içi eğitim alan

öğretmenler (m=71.23) arasında 1-2 yıl önce hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Hizmet içi eğitim sayısı zamanı değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

	HİE Sayısı	N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	1 Kez	48	78.35 $\pm$ 5.11	1.07	.361	
	2 Kez	21	78.76 $\pm$ 3.34			
	3 Kez	48	77.43 $\pm$ 4.69			
	4 ve Daha Fazla Kez	108	79.38 $\pm$ 7.89			
Öğretim Programlarından Yararlanma	1 Kez	48	99.14 $\pm$ 11.0	1.82	.144	
	2 Kez	21	96.90 $\pm$ 8.41			
	3 Kez	48	96.31 $\pm$ 8.19			
	4 ve Daha Fazla Kez	108	99.57 $\pm$ 8.05			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	1 Kez	48	48.16 $\pm$ 3.73	2.64	.050*	
	2 Kez	21	47.90 $\pm$ 4.50			
	3 Kez	48	46.04 $\pm$ 4.39			
	4 ve Daha Fazla Kez	108	47.70 $\pm$ 3.95			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	1 Kez	48	29.06 $\pm$ 5.47	2.56	.056	
	2 Kez	21	27.14 $\pm$ 2.76			
	3 Kez	48	27.70 $\pm$ 2.33			
	4 ve Daha Fazla Kez	108	28.71 $\pm$ 2.55			
Öğretim Programını İnceleme	1 Kez	48	21.91 $\pm$ 2.94	4.58	.004*	1<4
	2 Kez	21	21.85 $\pm$ 1.68			
	3 Kez	48	22.56 $\pm$ 1.97			
	4 ve Daha Fazla Kez	108	23.15 $\pm$ 2.01			

Tablo 4.9’da öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum ile öğretim programlarından yararlanma toplam puanlarında, derse hazırlanma ve uygulama ile yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Öğretim programını inceleme alt boyutunda ($F=4.58$, $p=.004$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretim programını inceleme alt boyutunda 4 ve daha fazla kez hizmet içi eğitim alan öğretmenler (m=23.15) ile 1 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenler (m=21.91) arasında 4 ve daha fazla kez hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fakat

derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda Tukey testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark analizi sonuçlarında gözlemlenememiştir. Anlam düzeyinin limit sınırlarında olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4.10. Hizmet içi eğitim isteği değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

	HİE İçi Alma İsteği	N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	Evet, İsterim	202	78.67 $\pm$ 6.47	7.50	.001*	1<3 2<3
	Hayır, İstemem	15	75.13 $\pm$ 1.35			
	Kararsızım	8	85.75 $\pm$ 6.01			
Öğretim Programlarından Yararlanma	Evet, İsterim	202	98.54 $\pm$ 9.29	.962	.384	
	Hayır, İstemem	15	96.60 $\pm$.507			
	Kararsızım	8	102.0 $\pm$ 5.55			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Evet, İsterim	202	47.50 $\pm$ 4.24	1.36	.258	
	Hayır, İstemem	15	46.13 $\pm$.639			
	Kararsızım	8	49.00 $\pm$ 3.70			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Evet, İsterim	202	28.47 $\pm$ 3.55	1.39	.251	
	Hayır, İstemem	15	27.20 $\pm$ 1.37			
	Kararsızım	8	29.50 $\pm$.925			
Öğretim Programını İnceleme	Evet, İsterim	202	22.56 $\pm$ 2.36	1.26	.283	
	Hayır, İstemem	15	23.26 $\pm$.457			
	Kararsızım	8	23.50 $\pm$.925			

Tablo 4.10’da öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim alma isteği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, yardımcı kaynaklardan yararlanma, öğretim programını inceleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Değişime karşı tutum toplam puanında ($F=7.50$, $p=.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum toplam puanında hizmet içi eğitim alma isteği değişkenine göre “Evet, isterim” yanıtı veren öğretmenler ($m=78.67$) ile “Kararsızım” yanıtı veren öğretmenler ($m=85.75$) arasında “Kararsızım” yanıtı veren öğretmenler lehine, “Hayır, istemem” yanıtı veren öğretmenler ($m=75.13$) ile “Kararsızım” yanıtı veren öğretmenler ($m=85.75$)

arasında “Kararsızım” yanıtını veren öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Karşılaşılan sorunlarda ilk başvurulacak makam değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.

		N	$\bar{X} \pm SS$	F	P	Tukey
Değişime Karşı Tutum	Zümre Ark.	136	79.08 $\pm$ 6.63	1.84	.140	
	Diğer Öğr.	16	79.50 $\pm$ 7.15			
	Okul İdaresi	24	79.75 $\pm$ 6.08			
	Müfettişler	49	76.83 $\pm$ 5.58			
Öğretim Programlarından Yararlanma	Zümre Ark.	136	98.07 $\pm$ 8.56	.375	.771	
	Diğer Öğr.	16	100.0 $\pm$ 8.10			
	Okul İdaresi	24	98.79 $\pm$ 9.41			
	Müfettişler	49	99.20 $\pm$ 9.91			
Derse Hazırlanma ve Uygulama	Zümre Ark.	136	49.10 $\pm$ 3.63	4.12	.006*	4<1
	Diğer Öğr.	16	47.75 $\pm$ 4.05			
	Okul İdaresi	24	47.91 $\pm$ 4.31			
	Müfettişler	49	46.76 $\pm$ 4.09			
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Zümre Ark.	136	28.56 $\pm$ 3.37	1.16	.326	
	Diğer Öğr.	16	29.25 $\pm$ 2.32			
	Okul İdaresi	24	28.58 $\pm$ 3.62			
	Müfettişler	49	27.69 $\pm$ 3.66			
Öğretim Programını İnceleme	Zümre Ark.	136	22.74 $\pm$ 1.91	.637	.592	
	Diğer Öğr.	16	23.06 $\pm$ 2.04			
	Okul İdaresi	24	22.29 $\pm$ 2.47			
	Müfettişler	49	22.40 $\pm$ 3.02			

Tablo 4.11’de öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının karşılaşılan sorunlarda ilk başvurulacak makam değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda değişime karşı tutum ile öğretim programlarında yararlanma toplam puanlarında ve yardımcı kaynaklardan yararlanma ile öğretim programlarını inceleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=4.12$, $p=.006$). Tespit edilen farklılıkların bağımsız değişkeninin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda karşılaşılan sorunlarda ilk başvurulacak makam değişkenine göre derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda zümre arkadaşları ($m=49.10$) ile müfettişler ($m=46.76$) arasında zümre arkadaşları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları.

	Değişime Karşı Tutum	Öğretim Programlarından Yararlanma	Derse Hazırlanma ve Uygulama	Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma	Öğretim Programını İnceleme
Değişime Karşı Tutum		.338** .000	.258** .000	.391** .000	.270** .000
Öğretim Programlarından Yararlanma			.933** .000	.901** .000	.879** .000
Derse Hazırlanma ve Uygulama				.728** .000	.758** .000
Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma					.716** .000
Öğretim Programını İnceleme					

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları ve tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$).

5.TARTIŞMA

Bu bölümde; Ankara İli Çankaya İlçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıklar ve programlardan yararlanma durumları incelenmiş ve ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi neticesinde, elde edilen bulgular ışığında literatürdeki bilgiler ile yorumlanarak tartışılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının farklılık göstermediği ve bunun yanında öğretim programlarının programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, yardımcı kaynaklardan yararlanma, öğretim programını inceleme alt boyutlarında ise; kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer bir çalışmada ise çalışmamızdan elde edilen sonuçların tersine öğretim programlarından yararlanma durumlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiğini belirtilirken çalışmamıza benzer olarak kadın öğretmenlerin öğretim programından derse hazırlanma ve uygulamada yararlanma düzeyi ile yardımcı kaynaklardan yararlanma düzeyleri, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (19). Bu sonuçlardan hareketle istatistiksel açıdan bir farklılık bulunmamakla birlikte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha hazırlıklı ve farklı kaynakları daha fazla kullanır oldukları ve bir noktada erkek öğretmenlere oranla kendilerini daha güncel tutup değişime daha açık oldukları söylenebilir.

Bir diğer önemli değişken olan mezuniyet durum değişkenine ait bulgular incelendiğinde, formasyon eğitimiyle beraber öğretmenlik yapan grubun değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının öğretmenlik yapan grubun lehine farklılaştığı görülmektedir. Araştırmamıza benzer bir çalışmada ise çalışmamızdan elde edilen sonuçların aksine öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre programlardan yararlanma düzeyleri arasında herhangi bir fark bulunmamıştır (19). Bu sonuçlardan yola çıkarak, çalışmamızın örneklem grubunu oluşturan öğretmen grubunun öğretmenlik bölümü mezunlarından oluşması ve Öğretmenlik bölümü mezunu olan beden eğitimi ve spor

öğretmenlerinin eğitimleri sırasında “YÖK” tarafından belirlenen derslerde öğretim programlarından yararlanma ve program değişikliklerinde takip edilmesi gereken yöntemlerin verilen dersler sonucunda öğrenilmesinin çalışmamızın sonucunu etkilediğini düşünmekteyiz. Katılımcıların eğitim durumu ile ilgili bir diğer sonuç olan Lisansüstü eğitim durumuna sahip olması durumunda yine formasyon eğitimine benzer olarak öğretmenlerin değişime karşı öğretim programlarından yararlanma ve tutumlarında bir değişiklik oluşturmamasının yanında değişime karşı tutum toplam puanı, öğretim programlarından yararlanma toplam puanı ve alt boyutlarında da herhangi fark olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma neden olarak, lisansüstü eğitim programlarında eğitim temelli alanlarda çalışılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürde bulunan çalışma bizim sonucumuzu desteklemektedir (19).

Öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumlarının ve değişime karşı tutumlarının son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumunda bir farklılık bulunmazken, Öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, öğretim programını inceleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Literatürde bulunan çalışma araştırmamızla benzer sonuçlar göstermekte olup (19) bu durum öğretmenler tarafından güncelin takip edilmesi, güncelde elde edilen bilginin kullanımı ve aktarımının gerçekleşmesi şeklinde yorumlanabilir.

Lisanslı olarak spor geçmişine sahip olan öğretmenlerin derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda ve öğretim programını inceleme konusunda bir farklılık bulunurken, takım sporu yapan öğretmenlerin spor yapmayanlara göre farklı sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Lisanslı olarak spor yapan bireylerin haftalık olarak katıldığı antrenman sayısı ve saati farklı olmakla birlikte antrenmana hem psikolojik hemde fizyolojik olarak hazır olmaya çalışmaları ve aynı zamanda uygulama konusunda hem fiziksel hemde mental (zihinsel) antrenmanlar ile birlikte disiplin içinde olmaları öğretmen olmaları ile birlikte öğretici veya uygulayıcı olma boyutlarını da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Hizmet yılı değişkeni öğretmenlerin değişime karşı tutumlarında bir farklılık oluşturmazken, öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse

hazırlanma ve uygulama alt boyutunda, yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda, öğretim programını inceleme alt boyutunda önemli farklılıklara neden olmaktadır. Hizmet yılı arttıkça fark belirgin olarak görülmektedir.

Literatürde araştırmamıza benzer (74) ve farklı (19) sonuçları olan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öğretim programlarından yararlanma düzeylerinin farklılık göstermesinin nedeninin, araştırmanın yapıldığı yıl itibari ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarına alışkın olmadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuçları destekler nitelikte olan bir diğer sonuç ise hizmet içi eğitim veya seminerin alınma süresinden bugüne geçen sürenin artması durumunda öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının negatif olarak etkilendiği görülmektedir. Benzer bir çalışmada çalışmamıza yakın sonuçlar elde edilmekle birlikte (19) bu çalışma sonucunda 2018 yılından itibaren güncellenen öğretim programına ilişkin yeterli düzeyde hizmet içi eğitim yapılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak, hizmet içi eğitimi almış olan öğretmenlerin program hakkında edindikleri bilgi birikimi ile programı uygulamadaki başarılarının daha fazla olduğu bulgusu bu eksikliğin ne derece önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara ek olarak, hizmet içi eğitimin sayısının fazla olmasının yalnızca öğretim programını inceleme konusunda bir avantaj oluşturduğu ve hizmet içi eğitimin olup olmaması konusunda öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucu çalışmamızdan elde edilen diğer sonuçlardır. Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmaların sonuçları bu görüşümüzü destekler niteliktedir (19, 78-82).

Öğretmenlere belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılacak hizmet içi eğitimin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmamızdan elde edilen diğer önemli bir sonuç ise karşılaşılan sorunlarda öğretmenlerin müfettişlerden daha çok zümre arkadaşlarından yardım almasıdır. Derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda öğretmenlerin zümre arkadaşlarından nadiren yardım aldıkları veya sıklıkla yardım aldıkları görülmektedir (19, 83). Çalışma sonucumuzu destekler nitelikte olan bir çalışmada Öğretmenlerin en az maarif müfettişlerinden yardım aldıkları bulgusu literatürdeki bir diğer çalışma ile benzerdir (84). Öğretmenlerin; müfettişlerin, mevzuat ve müfredat, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, ders içi etkinlikler ve sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin rehberlik görevlerini arzulanan

düzeyde yerine getiremedikleri bulgusu desteklemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, düzenli olarak yapılacak hizmet içi eğitim ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin arttırılması, görev paylaşımı ve işbirliği konularına ait çalışmalar ile sosyal ilişkilerin daha iyi olması öğretmenlerin değişim ve gelişimleri için önemli bir yer tutmaktadır.

Son olarak öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları arasında ve tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmamızı destekleyen bir çalışmada yine benzer sonuçlar görülmektedir (19). Buna ek olarak, öğretmenlerin değişime dirençlerinin genel nedeninin reformların kavramsal yapısını anlamada yaşadıkları zorluklar olduğunu belirtmiştir (70). Ayrıca, öğretmenlerin, eski programın eski alışkanlıkları beraberinde getirdiği için bu alışkanlıkları değiştirmenin zaman alacağını ifade ederek değişime karşı tutumun önemine işaret etmiştir (76). Bu sonuçlar, değişim gibi süreç içeren bir kavramın hemen gerçekleşmeyeceği, bunun yanında belli kalıpların kırılması ve değişmesi için hizmet içi eğitim, kollektif çalışma ve sosyal ilişkilerinde önemli olduğu söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara İli Çankaya İlçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıkları ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi ve öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma durumları ile değişime karşı tutumları arasında ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının cinsiyete göre; değişime karşı tutum toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretim programlarından yararlanma toplam puanı ile derse hazırlanma ve uygulama, yardımcı kaynaklardan yararlanma, öğretim programını inceleme alt boyutlarında; kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının mezuniyet durumlarına göre; değişime karşı tutum puanlarında istatistiksel bir farklılık tespit edilmiş, bu farklılığın formasyon eğitimiyle beraber öğretmenlik yapan grubun lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim programlarını inceleme alt boyutunda da istatistiksel farklılık bulunmuş, bu farklılığın ise öğretmenlik mezunu grubun lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının lisansüstü eğitim durumlarına göre; değişime karşı tutum toplam puanında, öğretim programlarından yararlanma toplam puanında ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının son eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre; değişime karşı tutum toplam puanında ve yardımcı

kaynaklardan yararlanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, öğretim programını inceleme alt boyutlarında ise “Evet, bilgi sahibiyim” cevabını veren öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının lisanslı sporculuk geçmişi değişkenine göre; değişime karşı tutum toplam puanında, öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda ($p>0.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin lisanslı sporculuk geçmişi değişkenine göre derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda ve öğretim programını inceleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet yılı değişkenine göre; değişime karşı tutum toplam puanında ($p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda, yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda, öğretim programını inceleme alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim alma zamanı değişkenine göre; öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda, öğretim programını inceleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma zamanı değişkenine göre değişime karşı tutum toplam puanında ve yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre; değişime karşı tutum ile öğretim programlarından yararlanma toplam puanlarında,

derse hazırlanma ve uygulama ile yardımcı kaynaklardan yararlanma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Öğretim programını inceleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının hizmet içi eğitim alma isteği değişkenine göre; öğretim programlarından yararlanma toplam puanında, derse hazırlanma ve uygulama, yardımcı kaynaklardan yararlanma, öğretim programını inceleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Değişime karşı tutum toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının ve öğretim programlarından yararlanma durumlarının karşılaşılan sorunlarda ilk başvuru makam değişkenine göre; değişime karşı tutum ile öğretim programlarında yararlanma toplam puanlarında ve yardımcı kaynaklardan yararlanma ile öğretim programlarını inceleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Derse hazırlanma ve uygulama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre; öğretmenlerin değişime karşı tutumları ile öğretim programlarından yararlanmaları ve tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında öneriler aşağıda sunulmuştur;

Öğretmenlere öğretim programlarına yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir ve tüm öğretmenlere ulaşılabilecek şekilde hizmet içi eğitimler planlanabilir.

Öğretim programlarında yapılacak değişiklikler veya güncelleme çalışmalarının kapsamı ne olursa olsun öğretmenlerin öğretim programını anlayacakları ve uygulamalarında kullanabilecekleri nitelikte ve verimli eğitimler verilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarının tanıtımlarının yapıldığı ve programların nasıl uygulayacaklarına ilişkin küçük kitapçıklar hazırlanıp, öğretmenlere dağıtılabilir.

Ayrıca, bundan sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama durumları ve biçimlerine ilişkin nitel türde çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Anil, D. Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 2009, 34(152), 87-100.
2. Ertürk S. *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, 1991.
3. Demirel Ö. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı. Ankara Pegema Yayıncılık, 2004.
4. Demirel, Ö. *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.
5. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel, 2005.
6. Özdemir, S. M. Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2009, 6(2), 126-149.
7. Tobin, K., & Gallagher, J. J. The role of target students in the science classroom. *Journal of research in science teaching*, 1987, 24(1), 61-75.
8. Kesman M. İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2018.
9. Gülüm V. Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2008
10. Yetim A. *Sosyoloji ve Spor*, 7. Baskı. Ankara, Berikan Yayınevi, 2015: 163-173.
11. Varış F. *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler, Teknikler*, 4. Baskı. Ankara Üniversitesi Basım Evi, 1988.
12. Yalçın H. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Uygulanan Yeni İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2009.
13. Ertürk S. *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, 1979.
14. Fidan N. *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*, Kadioğlu Matbaası, 1986.

15. Ertürk S. *Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı. Ankara Meteksan Yayınları, 1993: 12.
16. Hesapçıoğlu M. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 4. Baskı. İstanbul Beta Basım, 1994: 29.
17. Abir M. 2013 İlkokullar ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla İli Örneği), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi, 2017.
18. Büyükkaragöz S, Çivi C. *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, Ankara Beta Basım Yayın Dağıtım, 1999.
19. Erman M. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, 2016.
20. Demirel Ö. *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, 6. Baskı. Pegem Yayıncılık, 2003: 10.
21. Özdemir SM. *Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Süreçlerinin Unsurları*, 4. Baskı. Ankara Pegem Yayıncılık, 2012: 57-116.
22. Alıcıgüzel İ. *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, 4. Baskı. İstanbul inkılap ve Aka Kitabevi 1979: 13.
23. Özçelik DA. *Eğitim Programları ve Öğretim*, 2. Baskı. Ankara ÖSYM Eğitim Yayınları, 1989: 1.
24. Aksoy C. Beden Eğitimi ve Sporun Eğitime Etkisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, 1999.
25. Yavaş M, İlhan A. *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, 2. Baskı. Bursa Melisa Basım, 1997.
26. Gözütok FD. *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*, Milli Eğitim Dergisi, 2003: 44-64.
27. Öz E. 2005-2018 Yılları Arasında Değişen Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşleri ve İçerik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt: Bayburt Üniversitesi, 2018.

28. Akbaba T. Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2005: 54-55.
29. Dedeoğlu NÇ. *İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı*.
30. Bıkmaz FH. Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2006: 99-116.
31. Bilen M. *Plandan Uygulamaya Öğretim*, 5. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 1999: 5.
32. Sönmez V. *Eğitim Felsefesi*, 13. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2015.
33. Küçükahmet L. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, YÖK'ün Tanımına Göre Geliştirilmiş 10. Baskı*. İstanbul, Alkım Yayınevi, 1999.
34. Erdem A. 2005 İlköğretim Türkçe Programının Önceki Program ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programı ile Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2007.
35. Ulusavaş M. *Eğitim Bilimine Giriş*, 3. Baskı. İzmir, İz Yayın Dağıtım, 2004.
36. Tekin H. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 22. Baskı. Ankara, Yargı Yayınevi, 2000.
37. Keskinç K, Keskinç SB. *Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi*, 1. Baskı. Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 2005.
38. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.), Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=334>, 2018.
39. Büyükkaragöz S. *Program Geliştirme Kaynak Metinler*, 2. Baskı. Konya, Kuzucular Ofset, 1995.
40. Bilge N. *Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*, 1. Baskı. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1989.
41. Kirchner G, Fishburne GJ. *Physical Education for Elementary School Children*, Ninth Edition. WCB Brown, Benchmark, ISBN: 0-697-15248-0, 1995: 4.
42. Aracı H. *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*, 3. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
43. Honeybourne J, Hill M, Moors H. *Advantage Physical Education and Sport, For A-Level, 2nd Edition*. Nelson Thornes Ltd. UK. 2002: 78.
44. Daver PW, Pangraz KP. *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*, 4. Edition. Washington Arizona USA, 1975.

45. Leblanc J, Dickson L. *Çocuklar ve Spor*, Çeviri Derleme: Gül G. Ankara, Bağırhan Yayınevi, 2005.
46. Sunay H. *Spor Yönetimi*, 3. Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi, 2017.
47. Demirel Ö. *Eğitim Sözlüğü*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2001.
48. Neo M. Web-enhanced learning: engaging students in constructivist learning. *Campus-Wide Information System*, 2005, 22 (1): 4-14.
49. Karagiorgi Y, Symeou L. Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology and Society*, 2005, 8 (1): 17-27.
50. Bilir P. Yeni Beden Eğitimi Öğretmenliği Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Derslerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Ankara Üniversitesi BESYO Basımevi, 2008, 6 (3).
51. Titiz O. *Yeni Öğretim Sistemi*, Zambak Yayınları, 2005.
52. Wilson BG. Reflections on Constructivism and Instructional Design, Denver, Englewood Cliffs NJ. *Educational Technology Publications*, 1997.
53. İlköğretim Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, Erişim <http://web.inonu.edu.tr/efdergi/arsiv/ocinar.pdf>, Erişim Tarihi: 03.03.2008.
54. Koç G, Demirel M. Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitim Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 174-180.
55. Şaşan HH. Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74 (75): 49-52.
56. Edwards S. Constructivism does not only happen in the individual sociocultural the oryand early childhood education. *Early Child Development and Care*, 275 (1): 37-47.
57. Özmen H. Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1): 14.
58. Sağlam Hİ. Türkiye’de ki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2006.
59. Azzorito L, Enis CD. A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Pyhsical Education, *Sport Education and Society*, 8: 179-198.

60. Erdem E. Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2001.
61. Çınar O, Teyfur E, TeyfurM. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, 7 (11): 47-64.
62. Yılmaz İ. Organizasyonlarda Değişim ve Değişime Karşı Direncin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Boyutları ile İncelenmesi: Fırat Üniversitesi İdari Çalışanları Üzerine Bir Araştırma, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2015.
63. Büyük Türkçe Sözlük, 2011.
64. Büyük Laroussa, İstanbul Milliyet Gazetecilik A.Ş. 1992.
65. Başaran İE. Örgütsel Davranış Yönetimi, Ankara Üniversitesi Yayınları, 1982.
66. Koçel T. İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş Yaklaşımlar, 13. Baskı. İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. 2011.
67. Yeniçeri Ö. Örgütsel Değişimin Yönetimi, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2002.
68. Taner B, Özkan C. Kalite Yönetim Sistemi ve Yaşanan Değişime İlişkin Tutumlar, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Mersin Üniversitesi Örneği, 2013, 22 (1): 213-228.
69. Çelik V. Eğitim Yönetiminin Yetiştirilmesi, Eğitim Bilim Dergisi, 1999, 15 (80).
70. Han Ç. Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013, 3 (1): 59-79.
71. Bursalıoğlu Z. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2002.
72. Çalık T. Eğitimde Değişimin Yönetimi Kavramsal Bir Çözümleme Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2003, 36, 536-557.
73. Kondakçı Y, Zaim M, Çalışkan Ö. Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, 11 (2): 155-175.
74. Genç M. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç, Yüksek Lisans Programı, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, 2006.

75. Kurt CB. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2010.
76. Akdeniz AR, Tekbıyık A. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, Necatibey Eğitim Fakültesi, *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2008.
77. Bümen NT, Çakar E, Yıldız DG. Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2014, 14 (1): 203-228.
78. Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & GÜRDAL, A. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, 10(3), 9-23.
79. Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 9(1), 281-295.
80. Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. Fatih Projesinin Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan sorunların İdareciler, Öğretmenler Ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 11(1), 20-46.
81. Gültekin Seylan, E. Öğretmen Performansına Dayalı Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Aile Eğitimi Hizmet İçerisi Eğitim Programının Etkililiği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doctoral dissertation, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara), 2010.
82. Bal, P. Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 2008, 17(1).
83. Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers’ views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2).
84. Korkmaz, M., & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.

8. EKLER

Ek-1. Etik Kurul Onayı



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Koordinatörlüğü

Sayı : 84892257-604.01.02-E.15956
Konu : Değerlendirme ve Onay (Mehmet
Murat ÖRER)

31.05.2020

Sayın Mehmet Murat ÖRER

İlgili başvuru gereği, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi spor Bilimleri bölümü öğrencilerinden Mehmet Murat ÖRER'in, "Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının Ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi (Çankaya Örneği)" başlıklı ve 12.04.2020 başvuru tarihli çalışması Etik Kurul üyelerimiz tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

e-imza

Prof. Dr. Cemşak ÇUKUR
Koordinatör

Ek :

- 1 - Etik Kurul Başvuru Formu (9 sayfa)
- 2 - Anket (18 sayfa)
- 3 - Bilgilendirilmiş Onam Formu (1 sayfa)

5070 sayılı Elektronik İmza Yasası gereği bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Esenboğa Kampüsü Dumlupınar Mahallesi
Esenboğa/Ankara
Telefon: 0312 906 2000
Faks: 0312 906 2950

Bölg için: Engin ÖKSÜZ
Hümetli
Telefon No: 0312 906 14 81

Ek-2. Anket Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu anket " Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi" başlıklı çalışmamın verilerini toplamak için geliştirilmiştir. Çalışmamızın verilerini toplayabilmek için siz değerli beden eğitimi ve spor öğretmenleri görüşlerine gereksinim duymaktayız. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup istediğiniz zaman ölçeği doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Çalışmamın sağlıklı bir sonuç verebilmesi adına ölçekteki tüm soruları eksiksiz ve samimi bir şekilde doldurmanızı rica ediyoruz. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait 11 kişisel soru yer almaktadır. İkinci bölümde 23 soru bulunmaktadır. 3. Bölümde ise öğretmenlerin değişim konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek yer almaktadır ve 22 sorudan oluşmaktadır. Çalışmamıza sağladığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla

Mehmet Murat ÖZER

1. BÖLÜM

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Görev yaptığınız öğretim kurumu

İlkokul Ortaokul Ortaöğretim (Lise)

3. Branşınız

4. Hizmet yılınız

5 yıldan daha az 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü

5. Mezun olduğunuz yükseköğretim programı

Eğitim Fakültesi Spor Bilimleri Fakültesi BESYO

6. Lisansüstü eğitim yaptınız mı?

Evet (Mezun veya devam ediyor) Hayır

Cevabınız evet ise lisansüstü eğitiminizi hangi alanda/bölümde yaptığınızı lütfen belirtiniz.

7. Öğretim programlarının tanıtımına ilişkin herhangi bir seminer veya hizmet içi eğitim (HİE) aldınız mı?

Evet Hayır

8. HİE aldıysanız ne zaman aldığınızı belirtiniz.

1-2 yıl önce 3-4 yıl önce 5 yıldan daha fazla

9. HİE aldıysanız, lütfen sayısını belirtiniz.

1 kez 2 kez 3 kez 4 ve daha fazla

10. Okutduğunuz dersin öğretim programlarının tanıtımına ilişkin HİE almak ister misiniz?

Evet Hayır Kararsızım

11. Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? (Lütfen 1,2, 3, 4 şeklinde sıralama yapınız.)

Zümre arkadaşları Masraf müfettişleri Okul idareci Diğer öğretmenler

12. Şu an uyguladığınız öğretim programının ne zaman yürürlüğe girdiğini biliyor musunuz?

Evet Hayır

Cevabınız evet ise lütfen yılını belirtiniz

II. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneğe ilişkin kutucuğu lütfen işaretleyiniz. Gözlemlerinizi “hiç katılmıyorum” ile “çok katılıyorum” aralığında belirtiniz.

İFADELER	Hiç.....Çok				
1. Okuttuğum ders/derslerin öğretim programını “tüm sınıflar düzeyinde” eğitim-öğretim yılı sürecinde incelerim.					
2. Öğretim programında temel alınan öğrenme-öğretme yaklaşımının veya anlayışının temel özelliklerini bilirim.					
3. Okuttuğum ders/derslerin öğretim programının genel amaçlarından haberdarım.					
4. Öğretim programında temel alınan yaklaşımı veya anlayışı ders işleme sürecinde kullandığım yöntemlere, tekniklere ve etkinliklere yansıtırım.					
5. Okuttuğum öğretim programında yer alan kazanımların, hangi genel amaçla hizmet ettiğini dikkate alırım.					
6. Öğretim programında kazanımlara yönelik belirtilen açıklama, sınırlılık ve uyarıları dikkate alırım.					
7. Öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler düzenlerim.					
8. Öğretim programını uygularken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundururum.					
9. Ders planı yaparken ve derse hazırlanırken öğretim programındaki kazanımları incelerim.					
10. Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağım yöntem ve teknikleri belirlerim.					
11. Derslerimi işlerken dersin öğretim programına sadık kalırım.					
12. Öğretim programındaki kazanımları inceleyerek, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağım araç, gereç ve materyalleri belirlerim.					
13. Yıllık planlarımı EBA’dan veya İnternet sitelerindeki kaynaklardan edinirim.					
14. Yıllık planlarımı öğretim programındaki ünite/tema ve konulara ayrılan süreleri dikkate alarak hazırlarım.					
15. Dersi işlemeden önce, ders kitabı yanı sıra o konuya ilişkin öğretim programındaki kazanımlara da bakarım.					
16. Öğretim programının öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum, değer vb. nitelikleri bilirim.					
17. Uyguladığım öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında bilgi sahibiyim.					
18. Ölçme değerlendirme etkinliklerimi öğretim programındaki kazanımların					

III. BÖLÜM

Bu bölümde öğretmenlerin değişim konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek yer almaktadır. İfadelere bakarak aşağıdaki tablodaki her cümle için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İFADELER	Kesinlikle Kabuluyorum	Kabuluyorum	Kararsızım	Kabul etmiyorum	Kesinlikle Kabul etmiyorum
1. İşlerimi kendi alışkanlıklarım doğrultusunda yapmayı tercih ederim.					
2. Yeniliklere kolayca uyum sağlayabiliyorum.					
3. Değişim, çalışanların beklentilerinden kaynaklanan bir dirençle karşılaşabilir.					
4. İşimde yeni bir uygulamaya alışma benim için sorun değildir					
5. İşler mevcut hali ile yürüyorsa, değişime gerek olmadığı kanısındayım					
6. Teknolojik gelişmelerin gerektirdiği yenilikleri kullanma alışkanlığı kazanmakta yavaşım					
7. Örgüt ve çalışan ihtiyaçlarına yönelik bir değişim planını desteklerim.					
8. Değişmek istiyorsak bunun yol açabileceği kayıpları göze almalıyız					
9. İş ortamındaki değişim ihtiyacı gelişmenin bir parçasıdır.					
10. İşimle ilgili yeni ve değişik şeyler öğrenmeyi severim.					
11. Hep işler fena değilse kuralama derim					
12. Değişik kişilerle çalışmanın insanı geliştireceği kanısındayım.					
13. Farklı bir saç modelini denemekten çekinirim					
14. Tatilimi geçirmek için daha önce görmediğim yerleri tercih ederim.					
15. Pek çok örgütte değişim, çalışanlara sorulmadan planlanmakta ve onların buna uyması beklenmektedir					
16. Yönetimin değişime yönelik yeterli ön hazırlık yapmamış olmasından korkarım.					
17. Örgüt içindeki bir değişim sürecinde eski deneyimlerimden de yararlanmaya önem veririm					
18. Değişimi yönetenlere karşı duyulan güvenin değişim başarısında payı vardır.					
19. Tanımadığım durumlar ve ortamlarla karşılaşmak beni eğlendirir.					
20. Örgüt içindeki iletişimin yapısı değişim sürecine çalışanların katılımını etkiler.					
21. Farklı markaların ürünlerini alarak denemeyi severim.					
22. Yaşadığım ortamın fiziksel düzenlemesinde değişiklikler yapma fikri hoşuma gider					

Ek-3. Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi MEHMET MURAT ÖRER tarafından yürütülen "BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ VE PROGRAMLARDAN YARARLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında seripsiniz. Çalışmaya katılmama, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmek amacıyla planlanmıştır.
- Araştırmanın İçeriği: Çankaya ilçesindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının üzerine etkisini inceleyeceğimiz çalışmamızın, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 4 Hafta
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 225
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler) : Ankara Çankaya ilçesi

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmaya istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bırakmam takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....
İmzası:.....

(Varsa) Veli/et veya Vasiyet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:.....
İmzası:.....

Nor: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....
İmzası:.....

Ek-4. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Mehmet Murat ÖRER
Doğum tarihi	: 25.03.1982
Doğum yeri	: ANKARA
Medeni hali	: Evli
Uyruğu	: Türkiye Cumhuriyeti
Adres	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Ankara
Tel	:
Faks	:
E-mail	: muratorer@gmail.com
EĞİTİM	
Lise	: İnönü Lisesi
Lisans	: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	:

