



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE
OYUN DERSİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARI:**

KARMA YÖNTEM

Mevlüt ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor

Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Eda ADATEPE

2025

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARI:
KARMA YÖNTEM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mevlüt ÇELİK

Danışman: Doç. Dr. Eda ADATEPE

BAYBURT- 2025

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Eda ADATEPE danışmanlığında, Mevlüt ÇELİK tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Yeterlik Algıları: Karma Yöntem” başlıklı bu çalışma, 19.03.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Murat KUL

Üye : Doç. Dr. Eda ADATEPE

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emrah SEÇER

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Bünyamin ALIM
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Eda ADATEPE danışmanlığında hazırlamış olduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Yeterlik Algıları: Karma Yöntem” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

19.03.2025

Mevlüt ÇELİK



ÖN SÖZ

Bu tez, ilkokul müfredatında yer alan çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunan beden eğitimi ve oyun dersini yürüten öğretmenlerin yeterlik algılarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Günümüzde beden eğitimi ve oyun dersinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi giderek daha fazla tartışılmaktadır. Ancak, bu dersin hak ettiği değeri görmesi ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için alanda yapılan bilimsel çalışmaların artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen birçok kişiye teşekkür etmek isterim.

Akademik yolculuğum boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, doğru bir danışmanla çalışmanın kolaylıklarını ve avantajlarını hissettiren, yoğun temposuna rağmen her zaman ulaşabildiğim, beni samimiyetle dinleyen ve desteğini her daim esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Eda ADATEPE'ye en içten şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmamın veri toplama sürecinde bana destek veren değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi İhsan AKEREN, Dr. Öğr. Üyesi Emre BOZ ve Osman GIDIK'a, samimi geri bildirimleriyle çalışmamın kalitesini artıran tüm meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim. Ayrıca, tez sürecinin her aşamasında sabırla yanımda olan aileme ve moral desteğini sürekli olarak bana veren dostlarıma minnettarım.

En büyük teşekkürü ise her zaman yanımda olan, desteğiyle bana güç veren eşime sakladığımı belirtmek isterim. Bu süreçte beni her daim destekleyen, motivasyonumu kaybettiğim anlarda yeniden harekete geçmemi sağlayan, deneyimlerini paylaşarak yol arkadaşlığı yapan ve sabrı, sevgisi ile her zaman yanımda olan HANİMMİMA sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın, beden eğitimi ve oyun dersinin önemine dair farkındalığı artırmasını ve alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum. Eğitim sisteminde beden eğitimi dersinin hak ettiği değeri görmesi dileğiyle...

Mevlüt ÇELİK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARI: KARMA YÖNTEM

Mevlüt ÇELİK

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Eda ADATEPE

Bayburt-2025, Sayfa: 126

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi ile ilgili yeterlik algılarını inceleyerek, bu algılar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma karma yöntem araştırmalarından sıralı araştırıcı desen kullanılarak modellenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji (olgubilim) deseninden faydalanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 5 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 5 sınıf öğretmeni ve hem sınıf öğretmenliği hem de beden eğitimi ve spor öğretmenliği alanlarında eğitim almış 5 çift branşlı öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise Kara (2007) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılarak 162 sınıf öğretmeni ve 160 beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak üzere toplamda 322 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri analizinde, nitel veriler için MAXQDA 2020 yazılımı, nicel veriler için ise SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilere ait bulgulara, öğretmenlerin beden eğitimi dersine ilişkin düşünceleri, karşılaştıkları zorluklar ve ders içi uygulama süreçlerine dair temalar ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, branş öğretmenlerinin özellikle alan bilgisi ve deneyim açısından daha güçlü bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca nicel bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterlik puanlarının istatistiksel olarak sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuş, bu bulgu nitel verilerle paralellik göstermiştir. Elde edilen verilere göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarının, alan bilgisi ve uygulamalı deneyimlerinin etkisiyle daha yüksek yeterlik algılarına sahip oldukları, bunun yanında düzenli spor yapan öğretmenlerin beden eğitimi dersine yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve oyun dersinin etkinliği hem yapısal hem pedagojik açıdan yapılacak iyileştirmelerle artırılabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu dersin özel alan bilgisi gerektirdiği dikkate alındığında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dersin verildiği okullarda görev alması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, oyun, yeterlik, öğretmen.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' AND CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF COMPETENCE TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND PLAY COURSE: MIXED METHOD

Mevlüt ÇELİK

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Eda ADATEPE

Bayburt-2025, Pages: 126

The aim of this study is to examine the perceptions of physical education and sport teachers and primary school teachers about their competence in Physical Education and Games course and to identify the similarities and differences between these perceptions. For this purpose, the research was modelled using sequential researcher design from mixed method research. In the qualitative dimension of the research, phenomenology design was utilised and interviews were conducted with 5 physical education and sports teachers, 5 primary school teachers and 5 dual-branch teachers who were educated in the fields of both primary school teaching and physical education and sports teaching with a semi-structured interview form. In the quantitative dimension of the study, a total of 322 participants, 162 primary school teachers and 160 physical education and sports teachers, were reached by using the Physical Education Course Teacher Efficacy Scale developed by Kara (2007). In data analysis, MAXQDA 2020 software was used for qualitative data and SPSS 25.0 package programme was used for quantitative data. In the findings of the qualitative data, themes related to the teachers' thoughts about the physical education course, the difficulties they encountered and the in-class implementation processes emerged. These findings show that branch teachers have a higher perception of competence, especially in terms of field knowledge and experience. Additionally, quantitative findings revealed that the competence scores of physical education and sport teachers were statistically higher than those of primary school teachers, and this finding was in parallel with the qualitative data. According to the data obtained, it was determined that physical education and sports teaching graduates had higher perceptions of efficacy with the effect of their field knowledge and practical experience, and that teachers who regularly do sports have higher perceptions of competence towards physical education course. In conclusion, the effectiveness of the physical education and games course can be increased through both structural and pedagogical improvements. In addition, it is recommended that in-service training seminars be organized to support teachers' professional development. Considering that this course requires special field knowledge, it is emphasized that physical education and sports teachers should be employed in schools where the course is taught.

Keywords: Physical education, game, competence, teacher.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR.....	X
ŞEKİLLER.....	XI
KISALTMALAR.....	XII
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımları	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM	7
1.1.1. Eğitimin Tanımı	7
1.1.2. Öğretimin Tanımı	7
1.1.3. Eğitimin Amaç ve İşlevleri	7
1.1.4. Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Önemi	8
1.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ	9
1.2.1. Beden Eğitimi Kavramı ve Tanımı	9
1.2.2. Spor Kavramı ve Tanımı.....	10
1.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları	11
1.2.3.1. Beden eğitimi ve spor dersinin genel amaçları	11
1.2.3.2. Beden eğitimi ve spor dersinin özel amaçları	11
1.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinin Önemi.....	12
1.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri.....	13
1.2.6. YÖK'ün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programına Genel Bakış	14
1.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	15
1.3.1. Sınıf Öğretmenliğinin Önemi ve Temel Nitelikleri	15
1.3.2. YÖK Sınıf Öğretmenliği Müfredatına Genel Bakış	16
1.3.3. Sınıf Öğretmenliği Müfredatında Yapılan Değişiklikler	16
1.3.3.1. 1997 sınıf öğretmenliği lisans programı	16
1.3.3.2. 2006 sınıf öğretmenliği lisans programı	16
1.3.3.3. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı	11
1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitimdeki Haftalık Ders Yüğü Çizelgeleri	10
1.4. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ	18
1.4.1. Oyun Tanımı	18
1.4.2. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi	18

1.4.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programlarının Özel Amaçları	10
1.4.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	20
1.4.5. Fiziksel Etkinlik Kartları	22
1.4.5.1. Fiziksel etkinlik kartlarının özellikleri	23
1.4.5.2. Sarı fiziksel etkinlik kartları	24
1.4.5.3. Mor fiziksel etkinlik kartları	24
1.4.6. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı	25
1.4.7. Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu	25
1.5. YETERLİK KAVRAMI	25
1.5.1. Öğretmen Yeterlikleri	26
1.5.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Yeterliği	29
1.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Yeterliği	32
İKİNCİ BÖLÜM	38
2. YÖNTEM	38
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	38
2.2. KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMA MODELLERİ	39
2.3. ARAŞTIRMANIN DESENİ: SIRALI ARAŞTIRICI TASARIM	40
2.4. NİTEL YÖNTEM AŞAMALARI	42
2.4.1. Nitel Yöntem Uygulaması: Fenomolojik Araştırma Deseni	42
2.4.2. Nitel Yöntemle İlgili Örneklem Seçimi	42
2.4.3. Nitel Yöntem Aşamasında Çalışma Grubu	43
2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Görüşme Sorularının Tasarlanması	44
2.4.5. Nitel Araştırma Süreci ve Nitel Verilerin Toplanması	45
2.4.6. Araştırmacının Rolü	46
2.4.7. Nitel Yöntem Geçerliği	46
2.4.8. Nitel Yöntem Güvenirliği	48
2.4.9. Nitel Araştırma Veri Analizi	48
2.5. NİCEL YÖNTEM AŞAMALARI	50
2.5.1. Nicel Yöntem Uygulaması	51
2.5.2. Nicel Araştırmanın Evren ve Örneklemi	51
2.5.3. Nicel Veri Toplama Araçları	52
2.5.4. Nicel Verilerin Toplanması	53
2.5.5. Nicel Araştırma Veri Analizi	53
2.5.6. Nicel Yöntem Geçerliği	54
2.5.7. Nicel Yöntem Güvenirliği	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
3. BULGULAR	57
3.1. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	57
3.1.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Teması	61
3.1.2. Alana Özgü Beceriler Teması	61
3.1.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Teması	61
3.1.4. Planlama ve Ders Hazırlığı Teması	61
3.1.5. Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Teması	61
3.1.6. Materyal Kullanımı Teması	71
3.1.7. Uygulama Teması	73

3.1.8. Sınıf Yönteimi Teması.....	75
3.1.9. Ölçme ve Değerlendirme Teması	76
3.2. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	80
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
Sonuç	88
Tartışma.....	91
Nitel Bulguların Tartışılması.....	91
Nicel Bulguların Tartışılması	100
Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	119
Ek 1: Etik Komisyon Onayı	119
Ek 2: Anket Formu	120
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	124
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLÖLAR

Tablo 1: Sınıf Öretmenlerinin Haftalık Ders Yüğü Çizelgeleri	18
Tablo 2: Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	43
Tablo 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Tarihleri ve Süreleri	50
Tablo 4: Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ) Güvenirlik Dağılımı Sonuçları	56
Tablo 5: Kod Sistemi	57
Tablo 6: Katılımcıların Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler ..	81
Tablo 7: Tanımlayıcı İstatistikler ve Dağılım.....	82
Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyetleri ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 9: Katılımcıların Branşları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 10: Katılımcıların Lisansüstü Mezuniyet Durumları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t- Testi Sonuçları	83
Tablo 11: Katılımcıların Spor Yapma Durumları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları	84
Tablo 12: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yılları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 13: Katılımcıların Kariyer Basamakları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 14: Katılımcıların BEDÖYÖ Toplam Puanları, Yaş ve Kıdem Yılı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	87

ŞEKİLLER

Şekil 1: Fiziksel Etkinlik Sarı Kart	23
Şekil 2: Fiziksel Etkinlik Mor Kart	24
Şekil 3: Sıralı Araştırmacı Tasarım Deseni	41
Şekil 4: BEDÖYÖ DFA Bulguları.....	55
Şekil 5: Kod Sistemi	60
Şekil 6: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Yeterliklerine İlişkin Temalar	61
Şekil 7: Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Teması Kod Matrisi.....	61
Şekil 8: Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Temasına Ait Kategoriler	62
Şekil 9: Alana Özgü Beceriler Teması Kod Matrisi	63
Şekil 10: Alana Özgü Beceriler Temasına Ait Kategoriler.....	64
Şekil 11: Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Teması Kod Matrisi	65
Şekil 12: Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Temasına Ait Kategoriler	66
Şekil 13: Planlama ve Ders Hazırlığı Teması Kod Matrisi.....	67
Şekil 14: Planlama ve Ders Hazırlığı Temasına Ait Kategoriler	68
Şekil 15: Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Teması Kod Matrisi	69
Şekil 16: Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Temasına Ait Kategoriler	70
Şekil 17: Materyal Kullanımı Teması Kod Matrisi	71
Şekil 18: Materyal Kullanımı Temasına Ait Kategoriler.....	72
Şekil 19: Uygulama Teması Kod Matrisi.....	73
Şekil 20: Uygulama Temasına Ait Kategoriler	74
Şekil 21: Sınıf Yönetimi Teması Kod Matrisi	75
Şekil 22: Sınıf Yönetimi Temasına Ait Kategoriler.....	76
Şekil 23: Ölçme ve Değerlendirme Teması Kod Matrisi.....	77
Şekil 24: Ölçme ve Değerlendirme Temasına Ait Kategoriler	77
Şekil 25: Kod Bulutu Analizi.....	79
Şekil 26: İki Vaka Modeli	80

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
BEDÖYÖ	: Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği
BEO	: Beden Eğitimi ve Oyun
BEP	: Birleştirilmiş Eğitim Planı
BES1	: Beden Eğitimi Öğretmeni Birinci Katılımcı
ÇB1	: Çift Branş Öğretmeni Birinci Katılımcı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DOKAP	: Doğu Karadeniz Projesi
FEK	: Fiziksel Etkinlik Kartı
MAXQDA	: Nitel Veri Analizi Yazılımı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MK	: Fiziksel Etkinlik Mor Kart
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
SK	: Fiziksel Etkinlik Sarı Kart
S1	: Sınıf Öğretmeni Birinci Katılımcı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TOÇBİ	: Türkiye’de Okul Çağı Çocuklarında Büyümenin İzlenmesi
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Toplumların ilerlemesi ve gelişmeleri için en temel şart, etkili bir eğitim sistemine sahip olmaktır. Eğitim hem kişisel hem de toplumsal davranışları şekillendiren ve onlara rehberlik eden bir ışıktır (Özkan-Navdar, 2017). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, bireyin kendi ürettiklerini keşfetmesini sağlamak ve potansiyelini üst düzeye çıkararak yeteneklerini geliştirmektir (Şişman, 2015). Eğitimin amacı; bireyleri bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal olarak bütüncül şekilde yetiştirmektir. Modern eğitim anlayışına göre bireylerin bütüncül gelişebilmesi, zihinsel eğitim ile beraber bedensel eğitimin verilmesiyle mümkündür (Aracı, 1998).

Beden eğitimi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olup, öğrencilerin bütüncül bir şekilde gelişimini desteklemeyi amaçlar. Hem eğitim hem de beden eğitimi, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden dengeli bir şekilde gelişmelerini sağlama hedefini paylaşır. Bu nedenle, beden eğitimi dersleri, eğitim programlarının tamamlayıcı bir unsuru olarak programların bütünlüğünü güçlendiren önemli bir bileşendir (Kara, 2007). Pickard ve Maude'un (2014) öne sürdüğü gibi, beden eğitimi pedagojisi, bilgi ve beceri aktarımıyla birlikte öğrencilerin edindikleri yeterlikleri kullanarak uygulama yapabilen, analiz ve karar alma süreçlerini geliştiren yaratıcı öğrenme ortamları sunarak onları aktif rol aldırarak eğitim anlayışıyla verilebilir. Oyun; belirlenen hedefe ulaşmak için, fiziksel ve zihinsel yeteneklerin kullanıldığı belirli yer ve zamanda, kendine has kurallarla gerçekleştirilen, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştirmekle beraber eğlendirici tarzı olan bir etkinliktir (Çoban ve Ünveren, 2007). Kul'un (2018) araştırmasına göre, oyun oynamanın birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler arasında dikkatli düşünme ve odaklanma yeteneklerinin gelişmesi, teknik ve taktiksel becerilerin ilerlemesi, stratejik düşünme kabiliyetinin artması, sosyal becerilerin güçlenmesi ve motor becerilerin gelişimi yer almaktadır. Oyunlar, çocukların çevreyi anlamalarına, problemlerin çözümünde iyileşmelerine, duygusal ve sosyal beceri kazanmalarına olanak sağlar. Aynı zamanda oyunlar, çocukların fiziksel becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcılıklarını ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Temel, 2018). Bu süreçte çocuklar oyun yoluyla bilgi edinirler, farklı davranış biçimlerini keşfederler ve bu keşiflerle çocuklarda farklı birçok alanda gelişim olması beklenmektedir. Okullarda dersler aracılığıyla öğrencileri bilişsel olarak geliştirmenin yanında duyuşsal ve psiko motor olarak da geliştirmek hedeflenmektedir (Şentürk, Yılmaz ve Gönener, 2015). Bu hedefler doğrultusunda ilkokul çağındaki çocukları fiziksel olarak geliştirmek hiç kuşkusuz beden eğitimi ve oyun dersi ile sağlanmaktadır. Beden eğitimi ve oyun dersleri, aktif bir yaşam tarzının benimsenmesi ve sağlıklı bir yaşam temellerinin atılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu ders, çocukların hem fiziksel hem de

zihinsel sağlıklarına katkı sağlayarak, hayat boyunca sŸrdŸrebileceđi sağlıklı yaşam davranışlarını iyileştirmeleri için kritik bir rol oynamaktadır (Yıldız vd., 2021). Darst vd. 2014 yılında beden eğitimi programının faydalarını gŸnlŸk fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılama, fiziksel uygunluk seviyesine ulaştırma, hayatları boyunca yapacakları fiziksel aktiviteleri, başarılı bir şekilde yapmak için gerekli yetkinliği kazandırma ve aktif, sağlıklı bir yaşam için gerekli bilgileri edinme olarak dŸrt ana başlıkta toplamışlardır. Bu açıklamalarla beraber beden eğitimi ve oyun dersi, çocuğun kendini tanınmasına, sorunlarla başa çıkma becerisini kazanmasına, kişisel sorumluluk almasına, performansının gelişmesine ve zaman yŸnetimi becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Yine bu ders sayesinde çocuklarda iş birliği yapma, adalet duygusu, grup bilinci, liderlik ve paylaşma, zorlukların Ÿstesinden gelme gibi Ÿzellikler gelişmektedir. Ÿlkelerin Ÿncelikli hedefi, geleceğin gŸvencesi olan çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmek ve bu doğrultuda eğitim sistemlerini dŸzenlemektir. Eğitime yapılan yatırımın aslında insana yapılan yatırım olduğunu benimseyerek, bu anlayışın pratikte de uygulanması gerekmektedir (ŖztŸrk, 1998). Eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak TŸrk eğitim sisteminde de çeşitli değişiklikler yaşanmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun dŸzenlediđi çizelgeye gŸre, beden eğitimi ve oyun dersi ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda haftada 40 dakikalık 5 saat, 4. sınıfta ise haftada 40 dakikalık 2 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Haftalık ders izelgesi incelendiğinde, beden eğitimi ve oyun dersinin haftalık ders saatinin, Matematik dersinin haftalık ders saati ile eşit olduğu (5 saat) dikkat çekmektedir. Bu durum, bakanlığın beden eğitimi ve oyun dersine verdiği Ÿnemin açık bir gŸstergesi olarak değerlendirilebilir. Beden eğitimi ve oyun dersi ilkokullarda sınıf Ŗđretmenleri tarafından yŸrŸtŸlmektedir. Yine bu ders, Ŗzel okulların aynı kademesinde beden eğitimi ve spor alanında eğitim almış Ŗđretmenler tarafından işlenmektedir. Son olarak sporun temele yayılması dŸřŸncesiyle ve Ŗđrencilerin sportif becerilerini geliştirmek amacıyla “İlkokullarda Spor Dalı Eğitimi ProtokolŸ” imzalanmış ve bu protokol kararıyla bakanlığa bağlı devlet okullarının 3. ve 4. sınıflarında bu dersi beden eğitimi Ŗđretmenleri ve uzman antrenŖrler Ŗđretmektedir. Okullarda etkili bir eğitim anlayışıyla, belirlenen hedeflere ulaşmak ve Ŗđrencilerin niteliklerini artırarak, onları Ÿst dŸzey donanıma sahip bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır (Baturay ve TŸrel, 2012). Bu hedeflerin başarılma olasılığı, derse giren Ŗđretmenlerin yeterlik seviyeleriyle doğrudan bağlantılı olduğu dŸřŸnŸlmektedir. Ŗđretmen yeterliği tanımlanmadan Ŗnce “yeterlik” kelimesinin açıklanması gerekmektedir.

TŸrk Dil Kurumu'na (TDK, 2021) gŖre yeterlik; yeterli olma hali, bir içi yapabilmek için gereken bilgi ve ehliyeti barındırma, gŖrevleri yerine getirme kapasitesi ve kifayet olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik, bireyin sahip olduğu nitelikleri betimleyen; kendisine yŸklenen rolleri yerine getirme, kapasitesini anlama ve mesleki gŸcŸnŸ ortaya koyma yetisini ifade eden,

gözlenebilir ve ölçülebilir özellikler bütünüdür. Yeterlik, bir meslek alanında görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma yetisidir (MEB, 2008). Öğretmen yeterliği, eğitimin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle, diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerinin belirlenmesi; mesleğin daha iyi tanınması, görev ve sorumluluklarının netleştirilmesi, öğretmen performansının artırılması ve mesleğe uygun nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Karaca, 2008). İlkokul çağındaki çocukların fiziksel, duygusal ve psikomotor gelişimlerini desteklemek amacıyla kritik bir rol oynayan beden eğitimi ve oyun dersinin etkili bir şekilde işlenmesinde öğretmenin yeterliliği de önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada, ilkokullarda beden eğitimi ve oyun dersini yürüten beden eğitimi ve spor Öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile hem temel eğitim hem de spor bilimleri alanında eğitim almış öğretmenlerin (çift branşlı) öğretim yeterlikleri karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Beden eğitimi ve oyun dersi, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu dersin etkili bir şekilde işlenebilmesi, öğretmenlerin bu derse ilişkin mesleki yeterlik algıları ve bu algıların ders uygulamalarına yansımaları ile yakından ilişkilidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin bu derse yönelik yeterlik algılarının farklılaşabileceği ve bu farklılığın dersin işleniş sürecine ve eğitimin kalitesine etkide bulunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokullarda beden eğitimi ve oyun dersine giren beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve lisans düzeyinde her iki alanda da eğitim almış (çift branşlı) öğretmenlerin mesleki yeterlikleri karşılaştırmalı olarak incelenmesi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda;

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt problemler:

- Beden eğitimi ve oyun dersinin işlenişinde karşılaşılan zorluklar ve dersin etkinliğini artırmaya yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri, beden eğitimi ve oyun dersini işlerken kendilerini ne kadar yeterli hissediyor ve bu dersin pedagojik gerekliliklerine uygun bir şekilde nasıl hazırlık yapmaktadırlar?
- Beden eğitimi ve oyun dersinin öğretim programındaki kazanımları öğretmenler tarafından ne kadar anlaşılakta ve bu kazanımlar dersin işlenişine nasıl yansımaktadır?
- Sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve spor alanında ek bir eğitim aldıktan sonra bu dersin işleniş konusunda ne gibi değişiklikler gözlemlemektedirler?

- Beden eğitimi ve oyun dersinin işlenişinde okul yönetimi, veli ve öğrenci beklentileri öğretmenler tarafından ne ölçüde dikkate alınmakta ve bu faktörler dersin verimliliğini nasıl etkilemektedir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin, beden eğitimi ve oyun derslerini daha etkin ve verimli işleyebilmek için hizmet içi kurs talepleri bulunmakta mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin, beden eğitimi ve oyun derslerinde performans veya süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları var mıdır?
- Çift branşlı öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği lisans eğitimi sonrasında beden eğitimi ve spor alanında eğitim almalarının, beden eğitimi ve oyun dersine karşı bakış açıları, öz yeterlik algıları ile dersin planlanması ve işleniş üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemler:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ) üzerinden aldıkları toplam puan nedir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar nedir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyut puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyut puanları mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyut puanları öğretmen kariyer basamağına göre farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyut puanları lisansüstü mezuniyet durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin BEDÖYÖ alt boyut puanları öğretmenlerin spor yapma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterlik algılarını inceleyerek, bu algılar arasındaki

benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim altyapıları ve ders uygulamalarına yönelik tutumlarının, yeterlik algılarına olan etkisini değerlendirmek ve bu dersin daha etkili işlenebilmesi için öneriler sunmaktır. Bu amaç, araştırmanın kapsamını netleştirerek hem öğretmenlerin algılarını anlamayı hem de uygulamadaki iyileştirme alanlarını belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Beden eğitimi ve oyun dersi, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede kritik bir öneme sahiptir. Bu ders, öğrencilerin hareket becerilerini geliştirmeleri, takım çalışmasını öğrenmeleri ve sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemeleri için temel bir zemin oluşturmaktadır. Ancak, bu dersin etkin bir şekilde işlenmesi, dersin öğretmenleri olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ve mesleki hazırlık düzeylerine bağlıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, genellikle branş bilgisi ve hareket eğitimi üzerine odaklanmış bir eğitim alırken; sınıf öğretmenleri, geniş bir pedagojik bilgiye sahip olmalarına rağmen beden eğitimi dersine yönelik daha sınırlı bir uzmanlığa sahip olabilirler. Bu durum, her iki öğretmen grubunun dersle ilgili algılarında ve uygulamalarında farklılıklar yaratabilir. Bu farklılıkların öğrenci başarısına, dersin hedeflerine ulaşılmasına ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi oldukça önemlidir. Bu araştırma, beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin öğretmen algılarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak, dersin etkili işlenmesi için gerekli olan mesleki yeterliklere dair önemli ipuçları sunacaktır. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine ve bu alanda daha etkili öğretim stratejilerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu araştırmanın; eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve beden eğitimi alanlarına teorik ve pratik katkılar sunma potansiyeli taşıyan önemli çalışmalar arasında yer alacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın temel sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

Araştırma farklı bölgelerdeki öğretmenlerin yeterlik algılarını ve görüşlerini yansıtmayabilir, araştırma belirli bir bölgedeki öğretmenlerle sınırlıdır. Bu araştırma, katılımcıların nitel bölümde yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve nicel bölümde ilgili ölçeğe verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Zamanla değişebilecek algılar ve koşullar dikkate alınmamıştır, araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Diğer derslere yönelik yeterlik algılarına dair genelleme yapılamaz, çünkü araştırma yalnızca beden eğitimi ve oyun dersi bağlamında gerçekleştirilmiş ve bu kapsamla sınırlıdır.

Varsayımlar

Fenomeni açıklamak için gerekli yapı ve uygun soru sayısına sahip bir yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılacağı varsayılmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeğin, ölçtüğü özelliklerle ilgili olarak güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmaktadır. Görüşmeye katılan gönüllülerin, soruları samimiyetle yanıtlayacakları varsayılmaktadır. Ölçeğin, ölçtüğü özellikler bakımından geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımları

Eğitim: Bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla, kasıtlı ve planlı bir şekilde, istenen yönde davranış değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ünal ve Ada, 2001).

Beden Eğitimi: Bireyin fiziksel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, beden ve ruh sağlığını koruyan ve gerektiğinde çevre ile katılımcıların kişisel özelliklerine göre uyarlanabilen bir etkinlikler bütünüdür (Karakütük, 2022).

Oyun: Yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kurallara dayalı ve keyifli vakit geçirmeye olanak tanıyan eğlencedir (Gülsoy, 2019).

Yeterlik: Bireylerin belirli görevleri yerine getirme ya da karşılaştıkları durumlarla başa çıkma konusunda kendilerine duyduğu inanç ve yetenekle ilgili değerlendirmeleridir (Bandura, 1977; Bandura, 1982).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM

1.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim, insanlığın varoluşuyla birlikte başlamış ve ilk insanlardan günümüze kadar değişmeyen bir temel prensip üzerine kurulmuştur. Bu temel prensip, bireylerin davranışlarında meydana gelen değişikliklerdir. Bu bağlamda, eğitim kavramı ve anlayışı 1900'lü yıllardan itibaren şekillenerek bugüne kadar ulaşmıştır. Günümüzde ise eğitim, bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla, kasıtlı ve planlı bir şekilde, istenen yönde davranış değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ünal ve Ada, 2001).

Eğitim, çoğunlukla bir sistem çerçevesinde yapılandırılmıştır ve bu sistemin belirli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar ve sistemden beklenen, bireyleri ait oldukları topluma uyum sağlayabilen birer üye haline getirmektir. Eğitim, bireyleri modern dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak şekillendirme görevini üstlenir (Ceylan, 2022).

1.1.2. Öğretimin Tanımı

Öğrenci gelişimini merkeze alan bir süreç, öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar olan tüm aşamaları planlayarak yapılandırılabilir (Vural, 2004).

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Çevrimiçi Sözlüğünde, öğretim kavramı "belirli bir amaca yönelik olarak gerekli bilgileri aktarma, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri planlama ve bu doğrultuda gereken araçları sağlama" şeklinde tanımlanmıştır. Günlük yaşamda ise öğretim, genellikle eğitim kavramıyla iç içe bir şekilde ele alınmaktadır (Kaş ve Körkütük, 2021).

1.1.3. Eğitimin Amaç ve İşlevleri

Eğitimi gerçek hayattan ayrı düşünmek mümkün olmadığı gibi, eğitimin temel amacı bireysel, kültürel ve küresel değerleri benimseyen; sağlıklı ve faydalı toplumlar oluşturmaya katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin eğitilmesinde, insan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemleri planlanırken öncelikli olarak amaç belirlenmeli, ardından bu amaca uygun işlevler şekillendirilmelidir (Ünal ve Göktaş, 2020). Bu bilgiler ışığında eğitimin amaçlarına baktığımızda eğitim,

- Çevresini Kontrol altına almayı başarabilmek,
- Kendi ihtiyaçlarını tespit edebilmek,

- Kendisini somut olarak ifade edebilmek,
- Pragmatik düşünmeyi öğretebilmek,
- Bedensel ve ruhsal gelişimi sağlayabilmek,
- Bireyde karar alma becerilerini geliştirmektir.

Bu amaçlar yine eğitim aracılığı ile bireylerin istek ve güdülenme seviyelerini etkiler (Soykut, 2021).

Eğitimin işlevi, mevcut kültürel değerleri yeni nesillere aktararak toplumsal sürekliliği sağlamak olsa da bu süreçte çocuğun davranışlarını değiştirerek onu topluma uyumlu bir birey haline getirmesi, aynı zamanda toplumsallaşmasına da katkı sağlar (Dinçer, 2003). Diğer bir ifadeyle, bazı toplumlar eğitimi siyasal işlevlere öncelik vererek değerlendirirken, bazıları ise eğitimi toplumsal bir olgu olarak ele alır. Bu farklı yaklaşımların temelinde ise toplumların gelişmişlik düzeyleri ve eğitimden beklenen sonuçlar yer almaktadır (Çelik, 2006).

1.1.4. Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Önemi

Öğretmenlik mesleğinin 150 yıllık bir geçmişe sahip olduğu bilinmekte olup, özellikle Cumhuriyet döneminden sonra eğitim politikalarında ilköğretime daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de ilköğretimin diğer öğretim kademelerine kıyasla daha hızlı ve yaygın bir şekilde geliştiği söylenebilir. Ancak, eğitimin niteliği ve niceliğini belirlemede, okul-öğretmen-aile üçgenindeki iş birliği önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, öğretmenin üstlendiği aktif sorumluluklar belirleyici bir etkiye sahiptir (Doğan, 2005).

Öğretmenin görevi, öğrenciler arasında en yeteneklisini seçip onu geliştirmekten ziyade, himayesindeki tüm çocuklara ulaşarak her birinin içinde saklı olan potansiyeli ortaya çıkarmaktır. Çocuklar, farklı ilgi alanlarına ve çeşitli yeteneklere sahip olabilir. Bu nedenle, aile ve uzman desteğiyle her çocuğun başarılı ve mutlu olabileceği mesleklere yönlendirilmesini sağlayacak bir sistem oluşturulması temel hedef olmalıdır (Semerci, 1999).

Öğretmen, eğitim sistemlerinin en temel unsurlarından biri olarak kabul edilir ve okulların en stratejik parçalarından biridir. Aynı zamanda, öğretmenlerin toplumun ekonomik ve sosyolojik kalkınmasında, eğitimin sonuçlarını hayata geçirmede ve modern bir eğitim anlayışının şekillenmesinde önemli bir rolü vardır. Öğretmenlik, bir meslek olarak on dokuzuncu yüzyılda tartışılmaya başlanmış ve bu dönem, aynı zamanda eğitimin toplumun geneline yayılmaya başladığı bir süreç olarak kabul edilmiştir (Işık, 2019).

Türk eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme süreçlerine bakıldığında, köklü bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Osmanlı Devleti’nde, Tanzimat Fermanı ile başlayan

modernleşme hareketleri çerçevesinde öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan çeşitli kurumlar kurulmuştur. Bu kurumlar arasında en önemlilerinden biri, 1848 yılında açılan Darülmualim'dir (Cüçük vd., 2017).

İçinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağıdır ve bu çağ, tüm alanlarda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de değişim ve gelişimi tetikleyerek yeni bir anlayışın oluşmasına neden olmaktadır (Altınok, 2021). 1923'ten itibaren Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, farklı tür ve düzeydeki eğitim kuralları tarafından yürütülmüştür 1973'te yürürlüğe giren kanuna kadar, ilköğretim öğretmenleri ağırlıklı olarak ilk öğretmen okulları ve köy enstitülerinden yetiştirilmiştir. Bu dönemde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi hedeflenmiştir. Öğretmen yetiştirme bağlamında, öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin niteliğine yönelik yapılan çalışmalar, önemli sonuçlar ortaya koymaktadır (Yıldız, 2019). Bu sonuçların temelinde ise kuşkusuz Milli Eğitim Temel Kanunu'nun etkisi bulunmaktadır.

1974'te, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) doğrultusunda, tüm öğretmenlerin yükseköğrenim düzeyinde yetiştirilmesine karar verilmiş ve ilkokul öğretmenliği için iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur. 1982'de bu enstitüler üniversitelerin bünyesine alınmış, 1989 itibarıyla ise öğretim süreleri dört yıla çıkarılmıştır. 1992-1993 yıllarında ise, ilkokullara öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerine devredilmiştir (Atanur Başkan ve Aydın, 2006).

1.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ

1.2.1. Beden Eğitimi Kavramı ve Tanımı

Bireyin fiziksel çevresine tepki olarak gerçekleştirdiği bedensel eylemler ve aktiviteler hareket olarak tanımlanmaktadır. Bu hareketler, kişinin kas ve iskelet sistemiyle ilgili gelişimini, motor becerilerini ve çevresine uyum sağlama yeteneğini gösterir ve yürümek, koşmak, zıplamak, dans etmek, el ve ayak hareketleri gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu hareketlerin kritik dönemlerde gerçekleşmesi beklenmektedir. Çocukların bu hareketleri yapabilmesi için genel eğitimle beraber beden eğitiminin de verilmesi gerekmektedir. Beden eğitimi, bireyin fiziksel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, beden ve ruh sağlığını koruyan ve gerektiğinde çevre ile katılımcıların kişisel özelliklerine göre uyarlanabilen bir etkinlikler bütünüdür. Bu etkinlikler, oyunlar, jimnastik ve spora yönelik çeşitli faaliyetler gibi kuralları esnek etkinlikleri kapsamaktadır (Karakütük, 2022).

Çocuklar, hareketler aracılığıyla güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek zihinsel ve bedensel uyumu keşfetmektedir (Orhan ve Yoncalık, 2019). Günümüzde teknolojiye kolay ulaşma ve bilinçsizce kullanma hareketsiz yaşamı da beraberinde getirmektedir. Türkiye'de

Okul Çağı Çocuklarında Büyümenin İzlenmesi (TOÇBİ) adlı araştırma raporunda çocukların fiziksel etkinlik düzeyinin düştüğü ve vücut kitle indekslerinin arttığı belirtilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2011). Bu gibi problemler, beden eğitiminin önemini artırmaktadır. Eğitimin vazgeçilmez bir alanı olan beden eğitimi, hareketle öğrenmeyi amaç edinmektedir (Pekgöz-Çeviker, 2020).

Beden eğitimi, çocukların çeşitli alanlarda gelişimine katkı sağlamaktadır. Hareketin bir bütün olarak gerçekleşmesi için alt basamakların doğru bir şekilde belirlenip uygulanmasında düşünme ve akıl yürütme süreçlerini harekete geçirmektedir. Buradan hareketle beden eğitimi derslerinde bedensel gelişimin yanında öğrenciler, bilişsel gelişim de göstermektedirler (Genç, 2021). Beden eğitimi, çocukların sosyal gelişimi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk, hareket becerilerini geliştirirken çevresiyle iletişim kurar, farklı olaylar deneyimler ve bu süreçte çeşitli tutumlar kazanmaktadır (Topkaya, 2004). Bu etkileşim ile beden eğitimi sayesinde çocuklarda disiplinli davranma, kurallara uyma alışkanlığı, düzenli ve saygılı bir yaşam sürdürme gibi gelişimler görülmektedir. Farklı yaşantılara sahip bireylerle kurulan ilişkiler, sosyal uyum ve hoşgörünün gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin hareket ederken keyif alması, keyif alırken öğrenmesi ve bu süreçte sağlıklı yaşama dair olumlu tutumlar geliştirmesi, duyuşsal gelişimlerini de desteklemektedir (Filiztekin, 2023).

1.2.2. Spor Kavramı ve Tanımı

Sporun çok boyutlu bir tanımı olduğu için farklı bakış açıları bulunmaktadır. İnsan vücudunun, belirli amaçlar doğrultusunda şekillendirilmesi düşüncesi, ilk insanların varlığı kadar eski bir anlayıştır. Organizmanın hayat bütünlüğünün en temel unsurlarından biri olan hareket kavramı, sporun başlangıcı olarak varsayılmaktadır (Yazıcı, 2014).

Spor, bireylerin etkin katılımıyla ayrıştırmadan, ötekileştirmeden onları bir araya getirerek sosyalleşmelerine katkı sunmaktadır ayrıca farklı etnik yapıdaki kişileri bir araya getiren spor, kültürleşmeye olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, farklı sosyal statülere sahip bireyler aynı takım veya gruplarda bir araya gelerek bir aile kültürünün oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Yıkılmaz, 2024). Spor, toplumsal farklılıkları aşarak birleştirici bir rol üstlenmekte, bireyler ve toplumlar arasındaki bariyerleri azaltarak sosyal bütünleşmeye katkı sağlamaktadır (Küçük ve Küçük, 2021).

Sportif faaliyetler, sadece spor yapanları değil, aynı zamanda bu faaliyetleri izleyenleri, yönetenleri ve işletenleri de kapsadığı için büyük organizasyonları ortaya çıkarmaktadır. Bu organizasyonlarda rekabet duygusu, rekora ulaşma düşüncesi gibi duyuşsal süreçlerde yaşanmaktadır. Tüm bu farklı bakış açılarıyla sporun en temel tanımı, bireylerin fiziksel,

bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, bilgi, beceri ve liderlik yeteneklerini geliştiren bir araç olarak kabul edilmektedir (Sunay ve Saracaloğlu, 2003).

1.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları

1.2.3.1. Beden eğitimi ve spor dersinin genel amaçları

Beden eğitimi ve spor dersi günümüzde, insanın bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi hedefleyen; genel eğitimi tamamlayan ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli, planlı ve sistemli bir faaliyetler bütünü olarak kabul edilmektedir (Yıldıran ve Yetim, 1996). Beden eğitimi dersinde planlanan etkinlikler ve kazanımlar, çocuklara mümkün olan en erken yaşlarda öğretilmeli ve sevdirmelidir. Bu bağlamda, ilköğretim birinci kademeyi de dikkate aldığımızda, beden eğitimi dersinin amaçları çok iyi hazırlanmış, çocukların gelişimine uygun ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek özelliklere sahip eğitim programları ile belirlenmelidir. Bu programlar, çeşitli eğitim ortamlarında, bilinçli beden eğitimi öğretmenleri tarafından ya da beden eğitimi dersinin önemini anlayarak yükseköğretimde bu alandaki uygulamalar hakkında yeterli bilgi edinmiş sınıf öğretmenleri tarafından uygulanabilir (Ayan ve Tamer, 2010).

Beden eğitimi dersi, bireyin kişiliğinin gelişiminde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda eğitim gören öğrencilerin gelişim süreçleri dikkate alındığında, beden eğitimi dersi yalnızca sağlıklı bireyler yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda üretken, yaratıcı, iyi ahlaka sahip ve kültürüne uyumlu davranışlar geliştiren bir araçtır (Muslu, 2021). Toplumun tüm bireylerine rehberlik eden beden eğitimi dersinin genel amaçları şunlardır:

- Atatürk'ün ve diğer aydınların beden eğitimi ve spora dair görüşlerini ifade edebilme.
- İnsan bedenindeki tüm organ ve sistemleri kapasitesine göre geliştirip güçlendirebilme,
- Eklem, kas ve sinir sistemlerini güçlendirebilme,
- İyi bir duruş alışkanlığı kazanabilme,
- Beden eğitimi ve spora dair temel yaklaşım, alışkanlık, yetenek ve beceriler kazanabilme,
- Müzik ve ritimle hareket etme yeteneği geliştirebilme,
- Yöresel halk oyunları ile ilgili yetenekler kazanma ve bunları uygulamaya istekli olma,
- Ulusal bayram, anma ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrayarak törenlere katılma konusunda istekli olma,
- Boş zamanları etkin bir şekilde değerlendirebilme,

- İlk yardım ve temel sağlık ilkeleriyle ilgili alışkanlıklar, beceriler ve bilgiler edinme,
- Doğayı sevmeye, güneş, su ve temiz havadan faydalanabilme,
- İş birliği yaparak bir arada hareket etme alışkanlığı kazanabilme,
- Sorumluluk ve görev alma, liderlik yapma ve lideri takip etme yeteneği geliştirebilme,
- Özgüven kazanma, hızlı ve doğru kararlar alabilme,
- Demokratik yaşamın gerektirdiği davranış ve alışkanlıkları kazanabilme,
- Kamu kaynaklarını doğru kullanma ve koruma bilinci geliştirebilme,
- Sporla ilgili kaynaklar ve tesisler hakkında bilgi sahibi olarak, bunları etkin bir şekilde kullanabilme.
- Dostça oyunlar oynayarak yarışma, kazananı tebrik etme, mağlubiyeti kabul etme, hile ve haksızlığa karşı durma (Yıldıran ve Yetim, 1996; Muslu, 2021).

1.2.3.2. Beden eğitimi ve spor dersinin özel amaçları

1. Farklı bedensel faaliyetler ve spor branşlarına özgü hareket becerileri geliştirmek.
2. Hareket kavramları ve ilkelerini, çeşitli bedensel faaliyetler ve sporlarda uygulamak.
3. Çeşitli fiziksel etkinlikler ve sporlarda hareket stratejileri ve taktikleri kullanmak.
4. Sağlıklı yaşam adına fiziksel faaliyetleri, sporun kavramlarını ve temel ilkelerini açıklamak.
5. Sağlığını korumak ve iyileştirmek için fiziksel etkinlikler ve sporlara düzenli bir şekilde katılmak.
6. Beden eğitimi ve spor alanındaki kültürel birikim ve değerleri kavrayabilmek.
7. Beden eğitimi ve spor aracılığıyla öz yönetim yeteneklerini geliştirmek.
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (Fair-play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı gibi özellikleri geliştirmek (MEB, 2018).

1.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinin Önemi

Beden eğitimi, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen temel bir eğitim alanıdır. Bu alanda öğretmenlik yapan bireyler, yalnızca spor becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin disiplin, takım ruhu ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmelerine de rehberlik eder. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, düzenli fiziksel aktivite,

obezite, kalp hastalıkları ve diyabet gibi birçok kronik hastalığın önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (WHO, 2020). Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenleri, sağlıklı nesiller yetiştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşımaktadır.

Eğitimci ve spor bilimci Jean Côté, çocukların spora katılımının sadece fiziksel gelişimi değil, aynı zamanda özgüven ve liderlik gibi becerileri de desteklediğini belirtmektedir (Côté, 1999). Beden eğitimi dersleri, çocukların takım çalışması yapmayı öğrenmesini, disiplinli olmasını ve sorumluluk almasını sağlar. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin hem fiziksel hem de karakter gelişimine katkıda bulunan rehberlerdir.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada, düzenli beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2018). Çünkü fiziksel aktivitenin beyin fonksiyonlarını desteklediği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencileri hareketsiz bir yaşam tarzından uzaklaştırarak, onların akademik ve sosyal başarılarını da dolaylı olarak artırmaktadır.

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenleri, sadece spor eğitimi veren bireyler değil, aynı zamanda sağlıklı, disiplinli ve bilinçli bireyler yetiştiren eğitimciler olarak büyük bir öneme sahiptir. Toplumun sağlıklı ve bilinçli bireyler yetiştirebilmesi için beden eğitimi öğretmenlerine olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

1.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri

Beden Eğitimi ve Spor dersi, her kademedede belirlenen genel ve özel hedeflere erişmek için, iyi bir müfredat planının yanı sıra; araştırmacı, yaratıcı, nitelikli ve yenilikçi özelliklere sahip beden eğitimi ve spor öğretmenleri sayesinde başarıya ulaşabilir. Çağdaş eğitim anlayışını benimsemiş alanında uzman bir öğretmen, yalnızca kendi dersine dair kazanımları aktarmakla kalmaz, aynı zamanda okul içindeki eğitim faaliyetlerinin yürütücüsü olur. Okul içinde ve dışında okul bileşenleriyle sürekli iletişim halinde olarak eğitim sürecine çok yönlü bir yaklaşım sergileyen ve tüm sportif faaliyetleri düzenleyen öğretmen olmalıdır (Ünlü ve Aydos, 2010).

Beden eğitimi öğretmeni, kendi alanıyla ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları bilmelidir ve bunlara sahip olmalıdır. Bu alan ile ilgili kazanımları etkili bir şekilde farklı seviyedeki ve sınıftaki öğrencilere aktarabilecek donanıma sahip olmalıdır. Alanıyla ilgili konuları, mevzuat çerçevesinde ve güncel eğitim anlayışına uygun bir şekilde iletebilmeli ve uygulamalıdır. Ayrıca, başarıyı artırmak için gerekli önlemleri almalı ve alanındaki güncel yenilikleri takip etmelidir (Akyol, 2020).

1.2.6. YÖK'ün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programına Genel Bakış

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, bireylerin fiziksel gelişimlerini desteklemek ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kazandırmak için oldukça kritik bir alandır. Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği eğitimi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen müfredatlar çerçevesinde verilmektedir. YÖK, beden eğitimi öğretmenlerinin yalnızca spor bilgisiyle değil, aynı zamanda pedagojik ve psikolojik yetkinliklere sahip olmalarını amaçlamaktadır. YÖK tarafından belirlenen müfredat, öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim almasını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu müfredatın temel amacı, öğretmen adaylarını sadece fiziksel eğitim açısından değil, aynı zamanda eğitimsel beceriler ve öğretim yöntemleri açısından da yetiştirmektir (YÖK, 2023).

Beden eğitimi öğretmeni adayları, YÖK’ün müfredatına göre, insan anatomisi, kinesiyojoloji, egzersiz fizyolojisi gibi temel derslerin yanı sıra, öğrencilerin gelişim süreçlerini anlayabilmek için eğitim psikolojisi, pedagojik formasyon ve sınıf yönetimi gibi derslerle donatılır. Bununla birlikte, öğretmen adayları spor branşları, fiziksel eğitim yöntemleri ve sahada uygulama dersleriyle de pratik eğitim alarak gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanırlar. Jean Côté (1999) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yalnızca teknik bilgiyle değil, aynı zamanda öğrenciye odaklı bir pedagojik yaklaşımla da eğitim vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki pedagojik becerileri ile öğrencilerin hem fiziksel hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlamak çok önemlidir.

Yıldız (2018), beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirterek, bu öğretmenlerin sadece spor öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin özgüven, disiplin ve sosyal sorumluluk gibi değerleri öğrenmelerine yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, Bailey (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin fiziksel sağlığını teşvik ederken aynı zamanda sosyal ve zihinsel gelişimlerini de önemli ölçüde desteklediklerini belirtmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenliği sadece fiziksel eğitim vermek değil, aynı zamanda karakter gelişimi sağlamak ve sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmek anlamına gelir.

Programın yedinci ve sekizinci döneminde, öğretmen adayları okul ortamlarında staj yaparak, öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı bulurlar. YÖK (2023), beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bu tür pratik eğitimlerin önemine vurgu yapmaktadır. Tanrıöver (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerinin staj süreçlerinin, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini ve sınıf içindeki etkileşimlerini geliştirme açısından kritik olduğu belirtilmiştir. Bu deneyimler,

öğretmenlerin eğitimdeki becerilerini ve kendilerine olan güvenlerini artırırken, öğrencilerin eğitimine de dolaylı olarak katkı sağlar.

Sonuç olarak, YÖK'ün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı, öğrencileri çok yönlü bir şekilde hazırlamakta ve öğretmenlerin sadece spor bilgisiyle değil, aynı zamanda pedagojik, psikolojik ve sosyal sorumluluk bakımından da donanımlı bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamlı eğitim modeli, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde hem fiziksel hem de sosyal gelişimi aynı anda desteklemelerini sağlar (YÖK, 2023).

1.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

1.3.1. Sınıf Öğretmenliğinin Önemi ve Temel Nitelikleri

Öğretmen, her uygarlıkta olduğu gibi bizim kültürümüzde de insan yetiştirmenin temel unsuru olmuştur. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin önemi giderek daha da artmaktadır. Çünkü nitelikli bir öğretmen, nitelikli bir eğitimi simgeler (Genç, 2005). Öğrencilerin geleceğini şekillendirmede ve sağlıklı bireyler yetiştirilmesinde en önemli rolü üstlenen unsurların başında sınıf öğretmenleri yer almaktadır (Karabacak, 2016).

Türkiye’de ilkokul kurumları, diğer eğitim kurumlarına göre daha hızlı ve yaygın bir şekilde gelişmiştir. Bu durum, ilkokul öğretmenliğini büyük sorumluluk gerektiren bir meslek haline getirmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencilere rehberlik yapmalı, her sınıfın derslerini öğretmeli ve öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamalıdır. Bu görevleri yerine getirebilmeleri için sınıf öğretmenlerinin belirli niteliklerle donanmış olmaları gerekir. Bu nitelikler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde belirtilmektedir (Doğan, 2005; Çetin ve Çetin, 2000):

1. İnsani ve kültürel değerleri benimserken, Atatürk ilkeleri ve inkılapları bilincine sahip olmak,
2. Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı tüm sorumlulukları yerine getirmek ve bu sorumlulukları uygulamaya dönüştürmek,
3. Türkçeyi, milli değerlere zarar vermeden etkili bir şekilde kullanabilmek,
4. Bilimsel değerlere ve sanat eserlerine değer vererek, insan hakları konusunda duyarlı olmak,
5. Eğitim paydaşlarıyla etkili bir koordinasyon sağlamak için gerekli donanıma sahip olmak,
6. Bedenen, zihnen ve ahlaken sağlıklı bireyler olmak,
7. Eğitimin iç ve dış çevresine karşı olumlu bir tutum sergilemek,

8. Mesleğin gerektirdiği genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik uygulama bilgilerini kullanabilecek kapasiteye sahip olmak (Çetin ve Çetin, 2000).

1.3.2. YÖK Sınıf Öğretmenliği Müfredatına Genel Bakış

Türkiye’de, Tanzimat döneminden itibaren öğretmen yetiştirme sistemlerinde ve programlarında sürekli olarak değişiklik yapılma ihtiyacı doğmuştur (Küçükahmet, 2007). 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme süreci yükseköğretim kurumlarına devredilmiş ve bu dönemde programlarda düzenli olarak değişiklikler yapılmıştır. 1997, 2006, 2009 ve son olarak 2018 yıllarında mevcut öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler gerçekleştirilmiş ve bu süreç sonunda bugünkü hâline ulaşmıştır (Kılıç-Özmen, 2019).

1.3.3. Sınıf Öğretmenliği Müfredatında Yapılan Değişiklikler

1.3.3.1. 1997 sınıf öğretmenliği lisans programı

1997 yılında, ilkokul ve ortaokulların ilköğretim bünyesinde birleştirilerek sekiz yıllık temel ve zorunlu eğitime geçilmiştir. MEB ve YÖK, öğretmen adaylarını daha donanımlı bir şekilde yetiştirmek amacıyla üniversitelerin yeniden yapılandırılmasını hedeflemiştir (Abide, 2020). Bu yapılandırma sürecinde, özellikle ilköğretim bölümleri en kapsamlı değişimlerden birini yaşamıştır. Sınıf öğretmenliği alanı ise diğer öğretmenlik alanlarından farklı bir konuma sahiptir. Bu farklılık, lisans programlarının yapısı, alan içerikleri ve hitap edilen öğrenci gruplarında belirgin bir şekilde görülmektedir (Çaycı, 2012). 1997 yılında yapılan en kapsamlı düzenlemeyle eğitim fakültelerinde “ilköğretim bölümü” kurulmuş ve öğretmen yetiştirme programlarında başlatılan ana alan ve yan alan uygulamalarıyla farklı alanlarda ders verebilecek öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Abide, 2020).

1.3.3.2. 2006 sınıf öğretmenliği lisans programı

Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının, çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi ve becerilerle öğretmen yetiştirme yeterliliği değerlendirilmiş; programlarla ilgili karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla bilimsel araştırma sonuçları ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanarak çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda, 2003 yılından itibaren lisans programlarında beklenen “öğrenme çıktılarının” tanımlanması, bu çıktılara ulaşılması ve değerlendirilmesi amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2007). Bu değişiklikler, kuşkusuz iyi öğretmenler yetiştirmeye yönelik olarak planlanmıştır. Alanında uzman ve yetkin bir öğretmen, etkili bir öğretmen yetiştirme programı içerisinde yetişir. Nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecinin temel koşulu ise öğretmenlik meslek bilgisi programlarında uyum ve bütünlük sağlamaktır (Küçükahmet, 2007). 2006 sınıf öğretmenliği lisans programı, yıllar içinde birçok değişikliğe uğramıştır. Bu programa göre, toplam 156 kredilik ders yükünün 34

kredisi eğitimle, 122 kredisi ise öğretimle ilgilidir. Bir başka çalışmada ise 152 kredilik sınıf öğretmenliği programının yalnızca 21 kredisinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluştuğu ifade edilmiştir (Çetin ve Çetin, 2000).

1.3.3.3. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı

1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program güncellemelerinde, özellikle ilköğretim kademesindeki programlara ağırlık verilmiş, ancak meslek bilgisi dersleri haricinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Yeni fakülte şablonuyla, ilköğretim ve ortaöğretim bölümleri arasındaki ayrıcalık ortadan kaldırılmış ve yapılan güncellemeler tüm lisans programlarına dahil edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenliği programında da değişiklikler yapılmış; güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı (Ek 2) kapsamında kaldırılan ve programa eklenen zorunlu dersler, seçmeli dersler, değişen ders sayıları ve AKTS kredileri yeni halini almıştır (Yurdakal, 2018).

2018 sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, yeni programda bazı derslerin haftalık ders saatlerinin azaltıldığı, bazı derslerin uygulama saatlerinin tamamen kaldırıldığı, temel eğitimle ilgili birçok dersin programdan çıkarıldığı veya seçmeli ders olarak dönüştürüldüğü ve buna ek olarak programa yeni derslerin dahil edildiği gözlemlenmiştir (Karabacak, 2022).

1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitimdeki Haftalık Ders Yükü Çizelgeleri

Sınıf öğretmenleri, 4 yıllık Eğitim Fakültesi eğitimini tamamladıktan sonra, MEB'in ilgili atama yönetmeliğine göre ilkokullarda (1. kademe okullarda) sınıf öğretmeni olarak görevlendirilirler (MEB, 2021).

Tablo 1'de yer alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara atanan sınıf öğretmenleri haftada 30 saat ders yapmaktadırlar. Bu öğretmenler, çeşitli branşlarda olmak üzere toplamda on farklı alanda ders vermektedir. En fazla ders saati bulunan branşlar sırasıyla; Türkçe, matematik, beden eğitimi ve oyun dersleridir. Ayrıca, ilkokulda serbest etkinlikler dersi olarak birinci sınıfta 4 saat, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise 2'şer saat ders yapılmaktadır (MEB, 2021).

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Haftalık Ders Yüğü Çizelgeleri

	DERSLER	İLKOKUL SINIFLARI			
		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8
	Matematik	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3	
	Fen Bilimleri			3	3
	Sosyal Bilgiler				3
	Yabancı Dil		2	2	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
	Trafik Güvenliğı				1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2
	Serbest Zaman Etkinlikleri	4	2	2	
	Toplam	30	30	30	30

1.4. BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ

Beden Eğitimi ve Oyun (BEO) dersi, Türkiye’de ilkokullarda, yani birinci kademe okullarda, zorunlu olarak okutulan derslerden biridir. 2012 yılında ülkemizde 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte 4+4+4 sistemi uygulanmaya başlanmış ve bu sistemle ilkokullarda beden eğitimi dersinin adı “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” olarak değiştirilip programa dahil edilmiştir. Daha sonra, 2018 yılında oluşturulan güncellemeyle birlikte, BEO dersi sınıf öğretmenleri tarafından ilkokulun ilk üç kademesinde haftada 5 saat, dördüncü sınıflar da ise haftalık 2 saat olarak verilmeye başlanmıştır (Yılmaz ve Kurt, 2019).

1.4.1. Oyun Tanımı

Oyun, özellikle erken çocukluk dönemi de dahil olmak üzere yaşamın pek çok aşamasında büyük bir öneme sahiptir (Aksoy vd., 2020). Türk Dil Kurumu (TDK), oyunu “*yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kurallara dayalı ve keyifli vakit geçirmeye olanak tanıyan eğlence*” olarak tanımlamaktadır (Gülsoy, 2019). Oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, hayatın büyük bir bölümünde kendini hissettirmektedir. Ancak özellikle çocukluk döneminde, çocukların zihinsel becerilerini geliştirmede ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasında önemli bir rol oynayan oyun, yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Gözel ve Gündoğdu, 2021).

1.4.2. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi

Oyun, çocukların sosyal, fiziksel ve kavramsal gelişiminde en etkili eğitim aracıdır. Çocuklar, oyun aracılığıyla farklı malzemeleri kullanarak, diğer çocuklarla etkileşimde bulunarak çevrelerini keşfeder ve bu çevreyi kontrol etmeyi öğrenirler. Ayrıca, rekabetin ve

eğlencenin keyfini çıkararak bu duyguları deneyimlerler. Oyun, çocukların dünya hakkında temel bilgileri edinmelerine de yardımcı olur. Bu temel bilgiler, öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlarken, dil, sanat, sosyal bilimler, matematik ve fen gibi farklı alanlardaki başarılarını da destekler (Ünal, 2009).

Oyun, çocuğun tüm bedenini hareket ettirerek fiziksel gelişimine katkı sağlar. Oyun sırasında çocuğun büyük ve küçük kas grupları, ince kas grupları kasılma, gevşeme ve esneme hareketleri yaparak sürekli olarak çalışır. Özellikle hareketli oyunlar sırasında kalp atışı, kan dolaşımı ve solunum hızı artar, bu da kana daha fazla oksijenin geçmesini sağlar. Kan akışı ile birlikte dokulara daha fazla oksijen ve besin taşınır. Oyun sonrası terleme yoluyla bedende biriken zararlı atıklar dışarı atılır. Ayrıca oyun, çocuğun uyku düzenini ve beslenme alışkanlıklarını olumlu yönde etkiler. Oyun, çocuklarda temel motor becerilerin gelişmesine katkıda bulunan ideal bir ortam sunar (Uzkan-Burgaz ve Bozkuş, 2019).

1.4.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programlarının Özel Amaçları

Beden eğitimi ve oyun (BEO) dersinin amacı, öğrencilerin oyun ve fiziksel faaliyetler yoluyla yaşamları boyunca kullanacakları ana hareket becerilerini, sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlıklarını, terimleri, stratejileri ve bunlara bağlı yaşam becerilerini ve değerlerini geliştirmelerini sağlamak, böylece bir sonraki eğitim seviyesine hazırlanmalarına yardımcı olmaktır. Beden eğitimi ve oyun (BEO) dersini alarak ilkokuldan mezun olan öğrencilerin, dersin amacı doğrultusunda aşağıdaki hedeflere ulaşmaları beklenmektedir:

1. Temel ve birleşik hareket becerilerini, basit kurallara sahip oyunlar ve fiziksel faaliyetlerde etkili bir şekilde ve özgüvenle kullanır.
2. Hareket becerileriyle ilgili terimleri doğru bir biçimde ifade eder.
3. Hareket ve oyun taktiklerini ile stratejilerini başarılı bir şekilde uygular.
4. Sağlıklı olmayı ve bedensel uygunluğunu geliştirmeyi hedefleyen oyun ve fiziksel faaliyet kavramları ile ilkelerini yorumlar ve bu ilkeleri hayata geçirir.
5. Sağlıklı olma ve bedensel uygunluğunu artırma amacıyla oyun ve fiziksel faaliyetlere istekle ve düzenli bir şekilde katılır.
6. BEO dersinde, kültürel birikim ve değerlerimize yönelik şu hedeflere ulaşılır:
 - a. Kültürümüze ait geleneksel oyunlar ve halk danslarını bilir ve uygular.
 - b. Bayram, tören ve kutlamalarda gönüllü bir şekilde yer alır.
7. Oyun ve fiziksel faaliyetlerde, kendini tanıma, kişisel sorumluluk, özgüven ve zaman yönetimi yeteneklerini geliştirir.

8. Oyun ve fiziksel faaliyetlerde, liderlik, iletişim yetenekleri, iş birliği, adaletli oyun (fair play), sosyal sorumluluk, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı gibi özellikleri geliştirir (MEB, 2018).

1.4.4. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

BEO dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir:

1. BEO dersinin ana ilkeleri, öğrencilerin oyun ve fiziksel faaliyetler ile ilgili gelişimsel özellikleri dikkate alarak, okula özel düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Öğrenme ve öğretme stratejileri oluşturulurken, diğer derslerle ve günlük yaşamla ilişkiler kurmaya dikkat edilmelidir.

3. Paydaşların rol ve sorumlulukları, yapılabilecek iş birliği fırsatları dikkate alınmalıdır.

4. BEO dersi, temel ilkeleri doğrultusunda tüm öğrenme ve öğretme sürecine yönlendirilmelidir. BEO dersinin temel ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir:

- BEO dersi, oyun yoluyla öğrenmeyi esas alır.
- Öğrencilerin gelişimi, tüm yönleriyle ele alınır.
- Öğrenci merkezli ortamlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına olanak tanınır.
- Süreç, sonuçtan daha fazla önem taşır.
- Gelişimsel ve sarmal bir yapı tercih edilir.
- Esnek bir yapıya sahip olup, değişen ihtiyaçlara göre uyarlanabilir.
- Temalar ve konular, öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarında araç olarak kullanılır.
- Öğrencilerin eğitiminde çevre ile etkileşim ve diğer kişilerle olan ilişkiler önemli bir rol oynar.
- Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grup çalışmaları arasında dengeli bir şekilde yer verilir.
- Yenilikçi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri teşvik edilir.
- Evrensel ve toplumsal değerler programa dahil edilir.
- Centilmence oyun ve rekabet anlayışının geliştirilmesine özen gösterilir.

- Öğretmene özgürlük tanınarak, özgün katkılar sunması için fırsatlar yaratılır.
- Bütün öğrencilerin katılımı teşvik edilir.
- Çevreye ve doğaya duyarlılık ön planda tutulur.
- Eğlenerek öğrenme ortamları oluşturulur.
- Değerlendirme süreci çok boyutlu bir yaklaşımla yapılır.
- Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırılır.

5. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, BEO dersi Öğretim Programı kazanımlarının belirlenmesinde temel bir rehber olmalıdır. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğundan, bir önceki veya bir sonraki sınıf seviyesindeki gelişim özelliklerinin de gözlemlenebileceği unutulmamalıdır. Bu gelişim özellikleri, bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

6. Bu programdaki hedeflere ulaşabilmek için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve sosyal ile fiziksel çevrelerini göz önünde bulundurarak uyarlamalar yapmalıdır. Örneğin, öğretmenler faaliyet seçimi ve uygulamalarında okul çevresinin sosyal ve kültürel özelliklerini, veli beklentilerini ve hassasiyetlerini göz önünde bulundurarak, modern danslar yerine halk danslarına ağırlık verebilirler.

7. Öğretmenler, öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşabilmesi için en uygun öğretim modellerini, stratejilerini ve yöntem ile stillerini etkin bir şekilde kullanmalıdır. Sadece geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlar, bu programın hedeflerine erişmek için yeterli olmayacaktır. Öğrencinin merkezde olduğu öğretim yaklaşımlarına da mutlaka başvurulmalıdır.

8. BEO Öğretim Programı'nın genel amaçlarına ulaşmak için diğer derslerle ve günlük yaşamla ilişkilendirme yapmak oldukça önemlidir. Öğretmenler, BEO dersini uygularken ilkokul seviyesindeki disiplinler arası yaklaşımla diğer branş derslerindeki konularla bağlantılar kurmalıdır. Öğrencilerin, bu programdaki öğrenme çıktıları ve kazanımlara ulaşabilmesi için günlük yaşam deneyimlerini dersle ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler derslerdeki aktivitelerini, ders dışında uygun bedensel faaliyetlere ve sporlara dahil olarak pekiştirmelidir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin çevrelerindeki bedensel faaliyetler ve spor olanaklarını tanımalarına ve bunları etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmak için rehberlik ve destek sağlamalıdır.

9. BEO Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşılabilmesi için bireysel ve kurumsal paydaşların iş birliği içinde çalışması büyük önem taşır. Bu iş birliğinin ortaya çıkartılmasında

okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri önemli yol gösterici rol oynamalıdır. Okul, spor kulüpleri ve diğer ilgili kurumlarla iş birliği yapacak bir plan oluşturmalıdır. Ayrıca öğretmenler, "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu" çerçevesinde, okullarda kurulan iş sağlığı ve güvenliği kurullarıyla iş birliği yapmalıdır.

10. Velilere, sürecin niteliği ve bu niteliği artıracak metotlar hakkında bilgi verilmelidir. Velilerden, BEO Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerine uygun olarak çocuklarına düzenli fiziksel etkinlikler yapma fırsatları sunmaları beklenmelidir ve bunun önemi vurgulanmalıdır. Öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki fiziksel etkinlikler ve sporlar konusunda, sınıf öğretmenleri ve antrenörler ile birliği yaparak, öğrencilerin katılımını, eğlencelerini, sağlıklarını ve zindeliklerini artıracak destekleyici programlar sunulmalıdır.

11. Öğrencilerin özel gereksinimlerinin bulunduğu durumlarda, ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Özel gereksinimler, öğrenme güçlükleri, sağlık sorunları, engellilikler gibi durumlarla sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğrenme hedeflerine erken ulaşan veya özel niteliklere sahip öğrenciler için de geçerli olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimlerini belirledikten sonra, gerekli olduğunda ilgili kişi ve kurumlardan destek alarak bu öğrencilerin BEO derslerine katılımını sağlamalıdır. Örneğin, sağlık sorunu olan öğrenciler için veliler ve aile hekimleriyle iş birliği yaparak, öğrencilerin sağlık durumlarına uygun metotlar, araçlar ve gereçler ile derse katılmaları sağlanabilir.

12. Bu Öğretim Programı'nın hedeflerine ulaşılabilmesi için, öğretmenler ve öğrencilere destek sağlamak amacıyla "Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)" kullanılmalıdır (MEB, 2018).

1.4.5. Fiziksel Etkinlik Kartları

2012 yılı itibari ile ülkemizde zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve 4+4+4 kesintili eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Özden vd., 2014). İlkokul 1. Kademe olarak adlandırılan bu ilk dört yıl boyunca, "Beden Eğitimi ve Oyun" dersleri sınıf öğretmenleri aracılığı verilmektedir. Bu dönemde, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla Fiziksel Etkinlik Kartları geliştirilmiştir (Kaptan ve Bozkurt, 2021).

FEK kartları, 1994 yılında İngiltere'de kurulan "Young and Sport Trust" adlı kayıtlı bir kurumdan ilham alınarak geliştirilmiştir. İlkokul öğretmenleri aracılığı ile başlatılan TOPs Profesyonel Gelişim Programı, "Top Play ve Top Sport" olmak üzere iki ana programdan oluşmaktadır. Top Play, 4-7 yaş arasındaki çocuklara ana oyun becerilerini kazandırmayı ve bu becerileri geliştirmeyi amaçlarken, Top Sport, 7-11 yaş arasındaki çocuklarda farklı spor dallarında becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Usluoğlu, 2014).

Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılacak olan materyaller, dersin hedeflerine uygun bir şekilde seçildiğinde hem öğrenciler hem de dersin işlenişi açısından büyük bir öneme sahiptir. FEK (Fiziksel Etkinlik Kartları) de bu amaçlara hizmet eden materyaller arasında yer almaktadır (Sülün, 2022). Ülkemizde de bu tür bir uygulamaya gidilerek, Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla FEK tasarlanmıştır. Bu kartlar, dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş hareket yeteneklerini ve oyunları resimsel şekilde sunmaktadır. BEO dersi öğretim programının amaç ve çıktıları doğrultusunda, sınıf seviyelerine göre belirlenmiş kazanımlar ve öğrenme alanı/alt öğrenme alanı/kazanım dağılımları da FEK'lerde yer almakta ve öğretim sürecine katkı sağlamaktadır (MEB, 2018).

1.4.5.1. Fiziksel etkinlik kartlarının özellikleri

Fiziksel Etkinlik Kartları, iki renk kategorisine ayrılmıştır. Birinci grup sarı kartlardan oluşurken, diğer grup mor renkli kartlardan meydana gelmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sportif yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen bu kartlar, üzerinde farklı bilgiler barındıran fiziksel etkinlik kartları olarak tanımlanır. Sarı ve mor gruptan oluşan bu kartlar, öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikleri sunmaktadır (Kaptan ve Bozkurt, 2021; FEK, 2023).

Sarı kart grubunda şu kartlar yer almaktadır:

Sarı kartlar - Temel Hareket Becerileri			
I. YER DEĞİŞTİRME HAREKETLERİ	II. DENGELEME HAREKETLERİ	III. NESNE KONTROLÜ GEREKTİREN HAREKETLER	IV. BİRLEŞTİRİLMİŞ HAREKETLER
1. Yürüme I	9. Eğilme	18. Topa Alışma Çalışmaları	27. Kuyruk Yakalama
2. Yürüme II	10. Esnetme	19. Atma - Tutma	Top Toplama Oyunu
3. Koşma	11. Dönme - Salınım	20. Yakalama	28. Bayrak Yarışı Oyunları
4. Atlama - Sıçrama	12. Ağırlık Aktarımı	21. Ayakla Vurma	29. Hedef Oyunları
5. Adım Al - Sek	13. Atlama - Konma	22. Yuvarlama	30. Atma - Vurma Oyunları
6. Galop - Kayma	14. Başlama - Durma	23. Durdurma - Kontrol	31. Yuvarlama - Tutma Oyunları
7. Yuvarlanma	15. Statik Dinamik Denge	24. Top Sürme	32. Tırtıl Yakan Topu
8. Tırmanma	16. Duruş - Oturuş	25. Raketle Vurma	33. Hareketli Hedef Vurma Oyunları
	17. İtme - Çekme	26. Uzun Saplı Araçla Vurma	
EK KARTLAR			
Spor Engel Tanımaz	Beslenme / Fiziksel Etkinlik		
Sağlık Anlayışı I	Temel Hareket Kavramları		
Sağlık Anlayışı II			

Şekil 1: Fiziksel Etkinlik Sarı Kart

Mor kart grubunda ise;

Mor kartlar		
HÜCUM OYUNLARI		
1. Hazine Sandığı.....3	3. Seken Topu Karşılama.....33	8. Zincirleme Atış.....63
2. Labirentten Çıkma.....5	4. Servis At.....35	9. Şırnak Beyzbolu.....65
3. Pas Ver.....7	5. Servisi Karşıladım.....37	Ek Kart
4. 1-2-3-4.....9	6. Uzağa, Yakına, Yana.....39	Spor Engel Tanımaz.....67
5. Beş Pas.....11	7. İkiye İki.....41	ETKİN KATILIM
6. Paslı Ebelemeye.....13	8. Puanı Kazan.....43	Geleneksel Çocuk Oyunları
7. Boşluğu Bul.....15	Ek Kart	1. Yedi Kale (Kule)71
8. Alanı Korum.....17	Spor Engel Tanımaz.....45	2. Hamam Kubbe73
9. Çok Kaleli Oyun.....19	VURMA VE YAKALAMA OYUNLARI	3. Çember Çevirme / Ayakkabı Saklama75
10. Kanat Oyunu.....21	1. At, İzle, Yakala.....49	Açık Alan Oyunları
11. Çizgide Top.....23	2. Koşan Top.....51	1. İş Birliği Yapalım77
Ek Kart	3. Hedefi Vur.....53	2. Yönümüzü Bulalım (Oryantiring).....79
Spor Engel Tanımaz.....25	4. Hızlı Koş.....55	3. Problemi Çözdüm.....81
FILE VE RAKET OYUNLARI	5. Hızlı Koş Güvenli Yakala.....57	4. Uçan Disk83
1. Hazır mısın?.....29	6. Hedefe Fırlat.....59	Dans Ediyorum
2. Uçan Toplar.....31	7. İsabetli Atış.....61	1. Adımlar.....85
		2. Yer Değiştirmeler - Dönüşler.....87
		3. Grup Dansları.....89
		Kültürümü Tanıyorum
		1. Halk Oyunları-Kafkas.....91
		2. Halk Oyunları-Zeybek.....93
		3. Halk Oyunları-Atabarı.....95
		Biz Bir Takımız
		1. İletişim Yolları.....97
		2. Eşini Yönlendir.....99
		3. Puan Topla.....101
		Ek Kartlar
		Sağlık Anlayışı I.....103
		Sağlık Anlayışı II.....105
		*Kaynak: Oğuz, M.Ö. ve P. Ersoy (2007), "Türkiye'de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları", Genişletilmiş 2. Baskı, Gazi Üniversitesi THBMER Yayını: 4.

Şekil 2: Fiziksel Etkinlik Mor Kart

1.4.5.2. Sarı fiziksel etkinlik kartları

Sarı kart grubunda yer alan fiziksel etkinlik kartları (FEK), ilkököl "Beden Eğitimi ve Oyun" dersi programındaki "Hareket Yetkinliği" alt öğrenme alanını (temel hareket becerileri, temel hareket kavramları, oyun stratejileri/taktikleri) geliştirmeyi hedefleyen faaliyetler ve oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Sarı kartlar, ilkököl çocuklarının gelişim özelliklerine uygun şekilde, yer değiştirme hareketleri, dengeleme hareketleri, nesne kontrolü gerektiren hareketler ve birleşik hareketler gibi başlıklar altında düzenlenmiştir (SK, 2023).

1.4.5.3. Mor fiziksel etkinlik kartları

İlkököl ve ortaokul seviyesindeki çocukların özelleşmiş ve sporla ilişkili hareket yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen her bir fiziksel etkinlik kartının (FEK) ön yüzünde şu bilgiler bulunmaktadır:

- Etkinlik hakkında bilgi ve resimsel sunumu
- Güvenlik önlemleri
- Materyal önerileri
- Öğretimsel uyarılma ve öneriler başlıkları, öğretmenlerin etkinliği daha iyi anlamalarını sağlarken, ayrıca saha boyutları ve oyuncu sayıları hakkında da bilgi sunmaktadır (MK, 2023).

1.4.6. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı adlı kaynak, beden eğitimi ve oyun dersinin yardımcı materyallerinden biri olarak, oyunları sınıf seviyelerine göre gruplandırarak öğretmenlerin oyun seçimini daha kolay hale getirmektedir. Kitapçık, ilkokulun 4 kademesinin sınıf seviyelerine uygun oyunları içermektedir. Bu grupta, öğretmenlerin zaman açısından daha verimli seçim yapmalarını sağlarken, her sınıf düzeyine uygun oyunların oynanmasını da kolaylaştırmaktadır.

Kitapta, birçok alanda oyun örnekleri yer almaktadır. Öğretmenler, bu kaynağı kullanarak ders içi faaliyetlerini arttırabilirler (MEB, 2012). Bu kitapçığında; 1. sınıf için 86, 2. sınıf için 68, 3. sınıf için 68 ve 4. sınıf için 68 olmak üzere toplam 290 oyun bulunmaktadır.

1.4.7. Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu

Çocuk oyunları, sözlü kültür geleneği içinde doğarak dilden dile aktarılan ve çağımıza ulaşan çocuk folklorunun önemli bir parçasıdır. Çocuk oyunlarına milli kimlik kazandıran öğeler arasında inançlar, gelenekler, görenekler, müzikalite, değerler, tutumlar ve davranış şekilleri sayılabilir (Özdemir, 1997). Bu bağlamda, dünya genelindeki çocuk oyunlarında tarihsel ve bölgesel açıdan benzerlikler bulunsa da her ulusun fiziksel, tarihi ve sosyo-kültürel çevre koşulları doğrultusunda bazı farklılıklar da gözlemlenmektedir.

Bu kitapta, sözlü kültür geleneği içinde farklı varyasyonlarla devam eden çocuk oyunları, Türkiye'nin 81 ilinden alınan veriler ve çeşitli sözlü ile yazılı kaynaklardan toplanmıştır. Yıllar boyunca ülkemizde oynanan ve günümüzde ortak miras olarak kabul edilen 100 oyun, alfabetik sırayla düzenlenmiş olup, her oyunun amacı, oyuncu sayısı, yaş aralığı, gerekli malzemeler ve görsellerle birlikte kuralları özetlenmiştir. Okul ortamlarında oyun etkinlikleri düzenlenirken ve değerlendirilirken, bu 100 geleneksel oyunun bölgesel ve yöresel varyantlarının canlı bir şekilde yaşatılmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2024).

1.5. YETERLİK KAVRAMI

Yeterlik veya öz yeterlik kavramı, ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından ortaya konmuştur. Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde geliştirilmiş bu kavram, birçok farklı araştırmada da ele alınmıştır. Yeterlik, bireylerin belirli görevleri yerine getirme ya da karşılaştıkları durumlarla başa çıkma konusunda kendilerine duyduğu inanç ve yetenekle ilgili değerlendirmeleridir (Bandura, 1977; Bandura, 1982).

Yeterlik kavramını Şişman (2015), bir mesleği etkili bir şekilde icra edebilmek için bireylerde olması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikler olarak tanımlamaktadır. Celep (2004)

ise yeterliği, bir bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış olması şeklinde ifade etmektedir.

İnsanların duyguları, dūřunceleri ve davranıřları, yeterlik inançlarını řekillendirir. Hayatları boyunca kazanılan tecrūbeler, bireylerin kendi becerilerine olan gūvenini etkileyebilir ve bu durum davranıřlarını deđiřtirebilir. Yeterlik inancı dūřuk olan bireyler, zorlu durumlarla bařa çıkmayacaklarını dūřūnūp stres ve çaresizlik yařayabilir, bu da genellikle pes etmelerine neden olur. Ŗte yandan, yūksək yeterlik inancına sahip bireyler, kendilerine daha fazla gūvenirler ve karřılařtıkları zorluklara rađmen pes etmeden hedeflerine ulařmak için çaba gūsterirler. Kısacası, yeterlik inancı, bir kiřinin bir davranıřı gerçekleřtirme konusundaki inancını ifade eder (Bandura, 1977; Bandura, 1994).

Ŗđretmenlik mesleki yeterlik alanları, Ŗđretmenin gūrevini icra ederken hizmet verdiđi alana dair ihtiyaç duyduđu bilgi ve becerilere sahip olmasını ifade eder (Celep, 2004).

1.5.1. Ŗđretmen Yeterlikleri

Eđitim, bireylerin belirli hedefler dođrultusunda geliřtirilmesi sūrecidir. Bu sūrete, bireylerin kiřiliklerinde çeřitli deđiřimler ortaya çıkar. Bu deđiřimler, eđitim boyunca edinilen bilgi, beceri, deđerler ve tutumlar sayesinde gerçekleřir (Fidan ve Erden, 1998).

Eđitimde yapılan her yenilik ve girişim, toplumun her kesimini etkiler. Toplumsal değişimlerin sorumluluğunu Ŗstlenen eğitim, bu değişimlere Ŗncelikli olarak uyum sağlamalıdır. Bir Ŗlkenin refahı ve mutluluğu, bireylerin sūrekli ve kaliteli bir eğitim almasına bağlıdır. Toplumun gelişimini sağlayan en Ŗnemli unsur, o toplumun eğitim seviyesidir (Ereř, 2005).

Bireylerin eđitiminde en Ŗnemli rolū Ŗstlenen kiřiler Ŗđretmenlerdir. Ŗđretmenlerin, yeni nesilleri eđitip bilgi aktarabilmesi, sahip oldukları yeterliklere dayanır. Ŗđretmen yeterlikleri řiřman (2009)'na gūre, bir Ŗđretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum, davranıř ve deđerleri içeren tūm Ŗzellikleri kapsamaktadır.

Bir eđitim sisteminin bařarılı olması, bu sistemi uygulayan Ŗđretmenlerin niteliklerine bađlıdır. Derslerin içeriđi, hedefleri ve kazanımları ne kadar iyi planlanmıř olursa olsun, yeterli donanıma sahip olmayan Ŗđretmenler tarafından yūrūtūldūđūnde eđitim ve Ŗđretimden beklenen sonuçlar alınamaz (Sandıkçı ve Ŗncū, 2013).

Bireylerin, karřılařtıkları sorunları ařabilecekleri ya da bir gūrevi bařarabileceklerine dair yaptıkları Ŗz deđerlendirmeler, Ŗz yeterlik inancını oluřturur. Bu inanç, eđitim sūrecinde Ŗđretmenlerin kaliteli bir Ŗđretim gerçekleřtirmelerinde ve karřılařtıkları problemleri çözme konusunda kendi beceri ve yeteneklerine duydukları gūven hakkında deđerli ipuçları sunar.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki öz yeterlikleri, öğrencilerinin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmak ve başarılarını sağlamak, sınıf yönetimi sırasında karşılaşılan sorunları çözmek, ayrıca etkili bir programlama, uygulama ve değerlendirme süreci gerçekleştirmek açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir (Özdemir, 2008).

Günümüzde eğitim kurumlarının en büyük sorunlarından biri, öğretimin kalitesidir. Öğretmenlerin artan sorumlulukları, sahip olmaları gereken yeterlikleri de dönüştürmüştür. Öğretmenlerin yeterlikleri ve niteliği arttıkça, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve mevcut bilgilerin kalıcılığı da artar. Bu da öğrenci başarısını yükseltir ve daha nitelikli öğrencilerin yetişmesine katkı sağlar (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmen, öğrenme sürecini planlayan ve yönlendiren kişidir. Görevi, çeşitli öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemek ve hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlemektir. Etkili bir öğretmenlik için öğretmenlerin yalnızca alanlarında uzman olmaları yeterli değildir; aynı zamanda bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarabilmek için öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde sabırlı olmak, hoşgörülü davranmak, açık fikirli olmak, kendini etkili bir şekilde ifade edebilmek, iyi bir dinleyici olmak ve problem çözme becerilerine sahip olmak büyük önem taşır. Öğretmenin, öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesi için öğrencilerini tanıması ve onların farklı durumlara nasıl tepki vereceklerini anlayabilmesi gerekir. Öğretmenin konu bilgisi ve mesleki becerileri, oluşturduğu öğrenme deneyimleriyle birlikte öğrencilerin başarısını doğrudan belirler (Fidan ve Erden, 1998).

İyi bir öğretmen olmak için, eğitim ve öğretimde başarıyı keyifli bir deneyim olarak görmek, eğitimle ilgili sorunları çözme becerisine sahip olmak, stresli okul ortamlarına karşı dayanıklılık göstermek ve hem okul içinde hem de dışında etkili iletişim kurabilmek önemlidir. Ayrıca, zorlayıcı eğitim koşullarını karşılayabilmek, öğrencilere ve velilere rehberlik etmek, sorumluluk sahibi ve tutarlı bir tutum sergilemek de gereklidir (Demirel ve Kaya, 2001).

Öğretmenlik, özel bir uzmanlık bilgisi ve beceri gerektiren bir meslek olduğundan, bu alanda görev alacak kişilerin mesleğin gereksinimlerini tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları şarttır. Bu yeterliklerin kazanılabilmesi için öğretmen adaylarının, meslek öncesinde özel bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Celep, 2004).

Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçlerini yürütürken, öğretmenlik eğitim programları kapsamında kazandıkları bilgi, beceri ve okul uygulamaları büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve eksiklikler, meslek hayatlarına adım attıklarında

kaygı ve strese yol açabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mezun olduklarında kendilerini yetersiz hissetmeyecek şekilde iyi bir şekilde hazırlanması son derece önemlidir (Yüksel, 2010).

Günümüzde, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere dair herkesin üzerinde hemfikir olduğu kesin bir standart bulunmamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerde çağdaş bir bireyde aranan bazı ortak özelliklerin yanı sıra, öğretmenlik mesleğine özgü belirli niteliklerin de bulunması beklenmektedir. Celep ve Şişman, ideal bir öğretmende olması gereken bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Celep, 2004; Şişman, 2004; Şişman, 2015):

- Mesleğin etik ilkelerine saygı duymak,
- İş birliği yapmaya yatkın olmak,
- Dikkatli ve zeki bir birey olmak,
- Kendi otokontrolünü sağlayarak geliştirebilmek,
- Çağın yeniliklerine uyum sağlayabilen, etkin, esnek, yaratıcı, problem çözme yeteneği olan ve sorgulayıcı bir tutum sergilemek,
- Özgüven sahibi olmak,
- Öz bakım becerileri yüksek ve hoş bir görünüme sahip olmak,
- Davranış ve düşüncelerinde tutarlılık sergilemek,
- Anadilini etkin bir şekilde kullanmak ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmak,
- Topluma hizmet etme bilincine sahip, insanları ve mesleğini seven bir kişi olmak,
- Öğrencilerine karşı güler yüzlü, şefkatli hoşgörölü, samimi ve anlayışlı olmak,
- Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst, dostane ve sırdaş bir tutum sergilemek,
- Öğrencilerine karşı farklı görüşlere saygılı, tarafsız, objektif ve adil bir yaklaşım benimsemek.
- Öğrencilerini teşvik edip başarılarını pekiştiren, öğrenmeyi öğretme yeteneğine sahip bir kişilik sergilemek,
- Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmak,
- Yaşadığı toplumun değerlerine saygı göstermek,
- Evrensel değerlere sahip bir bilince sahip olmak,

- Eğitim bilimlerinin ana kavramlarına hâkim olmak,
- Eğitimle ilgili problemlere bilimsel metotlarla çözüm üretme becerisi göstermek,
- Entelektüel açıdan gelişmiş, okuyan, düşünen ve araştıran bir birey olmak,
- Öğrencilerin yaşam alanlarını, fizyolojik ve duyuşsal özelliklerini bilen bir öğretmen olmak,
- Sabırlı olup duygusal kontrolünü sağlayabilen bir kişilik sergilemek,
- Eğitimde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsemek.
- Öğretim ve öğrenme süreçlerine dair uygun yöntem ve tekniklere sahip olmak,
- Çağdaş düşüncelere açık, değişim ve yeniliklere uyum sağlayarak kendini sürekli geliştiren bir birey olmak,
- Toplumsal olayları ve olguları anlayıp doğru bir şekilde yorumlayabilen bir kişilik sergilemek,
- Bilgi kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabilmek,
- Yaşadığı toplum ve dünya problemlerine karşı duyarlı olmak,
- İçinde bulunduğu toplumu ve çağı doğru bir şekilde anlayıp değerlendirebilen biri olmak,
- Eğitim alanındaki gelişmeleri sürekli takip eden bir öğretmen olmak,
- Öğrencileri hayata ve ileri düzeydeki eğitimlerine hazırlamak,
- Kişiliğiyle ve tüm karakteriyle demokrasiye inanıp bunu benimseyen bir birey olmak,
- Farklı dini inançlar, görüşler ve gruplar arasında uzlaşma sağlayabilen biri olmak,
- Çeşitli kültürlerin bir arada yer aldığı ortamlarda etkili bir şekilde hizmet verebilen bir kişi olmak.
- Değişen dünyada yeni değerlerin oluşturulmasına katkıda bulunan bir birey olmak beklenmektedir.

1.5.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Yeterliği

Eğitim, insanlarda davranış değişikliği yaratmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlanabilirken, aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca kazandığı beceri, bilgi ve tutumları da sonuç olarak ifade etmektedir (Şişman, 2004).

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan önce kazandıkları nitelikler büyük bir öneme sahiptir. Demirhan, bu hazırlık sürecini iki ana boyutta ele almıştır. İlk boyut, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce kazandığı niteliklerdir, ikinci boyut ise öğretmenlik görevine başladıktan sonra gerçekleştirilen faaliyetleri kapsamaktadır. Bu süreci bir bina inşaatına benzettiğimizde, birinci boyut binanın temellerini, ikinci boyut ise binanın işlevsel kullanımı ile ilgilidir (Demirhan vd., 2002).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, branş öğretmenlerinden biri olarak sadece eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayıp yönetmekle kalmaz, aynı zamanda okul içi ve dışındaki etkileşimleri de sürekli sürdürürler. Öğrenciler, veliler ve okul yönetimi ile sürekli iletişim halinde olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlikler büyük bir öneme sahiptir (Ünlü ve Aydos, 2010).

Hareket, bireyin anne karnından itibaren başlayan, hayatı boyunca devam eden ve zamanla gelişip değişen temel bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın yaşamla doğru bir şekilde bütünleşmesi ve kalıcı bir alışkanlık haline gelmesi, beden eğitimi ve spor aracılığıyla sağlanabilir. Sporun bir yaşam tarzı olarak benimsenmesi ve ülke sporunun gelişmesi için beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kritik bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Önal, 2019).

Beden eğitimi ve spor dersleri, akademik başarı seviyesinden bağımsız olarak her öğrencinin kendini ifade edebileceği ve farklı alanlarda başarı sergileyebileceği derslerdir. Bu dersler vasıtasıyla öğrenciler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini bütünsel bir şekilde destekleme şansı bulurlar (Sağın ve Güllü, 2020). Eğitimin temel bir bileşeni olan beden eğitimi ve spor dersi, özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerin öğretmenlerini örnek alarak etkilendikleri göz önünde bulundurulduğunda, derslerin alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesinin daha verimli ve etkili olacağı düşünülmektedir (Önal, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- 1) Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme
 - a) Öğretim sürecine uygun şekilde plan yapabilme.
 - b) Öğrenme ortamlarını öğretim sürecine uygun şekilde düzenleyebilme.
 - c) Öğretim için gerekli materyalleri etkin şekilde kullanabilme.
 - d) Okul spor takımı etkinliklerini planlayabilme.
 - e) Öğretim hedeflerine ulaşırken teknolojik kaynaklardan faydalanabilme.

f) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlayabilme.

2) Fiziksel Performansı Geliştirme ve Koruma

a) Öğrencilerin ana ve gelişmiş hareket yeteneklerini geliştirebilme.

b) Öğrencilere planlı etkinlikler ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırabilme.

c) Öğrencilerin sportif yarışmalarda yer almasını ve sürekliliğini sağlama.

d) Öğrencilere sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırabilme.

e) Spor sakatlanmalarında doğru ilk yardım uygulama becerisi.

f) Öğrencilerin liderlik, iş birliği, sorumluluk ve paylaşma gibi yeteneklerini geliştirebilme.

g) Öğrencilere çevreyi koruma ve doğayı tanıma bilincini kazandırabilme.

h) Kişisel güvenlik ve yaralanmalardan korunma konularında bilgi verebilme.

i) Spor ve spor organizasyonları konusunda farkındalık oluşturabilme.

j) Beden eğitimi derslerinde eğitsel oyunları etkin bir şekilde kullanabilme.

k) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için uygun faaliyetler tasarlayabilme.

3) Ulusal Bayramları Anlam ve Önemine Uygun Kutlama

a) Atatürk'ün beden eğitimi ve spor konusundaki görüşlerini, uygulamalara etkin bir şekilde yansıtabilme.

b) Ulusal bayramlar ve özel günlerde sportif etkinlikleri etkin bir şekilde organize edebilme.

4) Öğrencilerin Gelişim Performanslarını İzleme ve Değerlendirme

a) Ölçme ve değerlendirme sürecinin amaçlarını belirleyebilme.

b) Uygun ölçme araçları ve metotlarını seçip kullanabilme.

c) Öğrencilerin fiziksel gelişimlerini ölçme sonuçlarını analiz ederek geri bildirim sağlama.

5) Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapabilme

a) Öğrencilerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerini desteklemek amacıyla aileler ve toplumla iş birliği yapma.

b) Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlamını anlamalarını sağlamak ve bu etkinliklerde yer almalarını teşvik etme.

c) Ulusal bayram ve törenlerin düzenlenmesi ve planlanması süreçlerini yönetebilme.

d) Okulun kültür ve öğrenme merkezi olmasına katkı sağlamak için toplumla iş birliği yapma.

6) Mesleki Gelişimi Sağlama

a) Mesleki yeterliklerini tespit etme.

b) Beden eğitimi dersi öğretiminde bireysel ve mesleki gelişimi destekleme.

c) Mesleki gelişim için bilimsel yöntem, teknik ve uygulamalardan faydalanma.

d) Liderlik becerileri sergileyebilme (MEB, 2017).

1.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Yeterliği

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 43. maddesinde, öğretmenlerin görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

1) Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri, sorumlu oldukları grup, sınıf veya şubede, eğitim programında yer alan ilkelere uygun şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak ve yürütmekle görevlidir. Ayrıca, ders dışındaki okul içi eğitim-öğretim çalışmalarına aktif katılım sağlamalı ve mevzuatta belirtilen tüm görevlerini yerine getirmelidir.

2) İlkokul sınıf öğretmenleri, genellikle bir sınıfı bir sonraki yıl da okutmaya devam ederler. Ancak, öğretmenin talebi ve yönetimin uygun görmesi durumunda, farklı bir sınıfta da görev alabilirler.

3) İlkokullarda derslerin tamamı genellikle sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ise genellikle ilgili branşın kadrolu öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak, okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmadığında, bu dersler sınıf öğretmenleri tarafından verilmek durumundadır.

4) İlkokullarda Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri alan öğretmenleri tarafından verildiğinde, sınıf öğretmenleri bu ders saatlerinde yönetim tarafından kendilerine atanan eğitim ve öğretim görevlerini yerine getirirler (MEB, 2014).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönergesine göre, ilkokullarda yalnızca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil dersleri alan öğretmenleri tarafından verilmektedir. Diğer yandan, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri sınıf öğretmenleri tarafından okutulması gereken derslerdir.

Bir öğretmenin, bir konu veya alan hakkında derinlemesine bilgiye sahip olması, etkili bir öğretim için gerekli bir temel olsa da tek başına başarıyı garantilemez. Başarılı bir öğretim için öğretmen, sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine nasıl ve hangi yöntemlerle aktaracağını bilmelidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleği ile ilgili diğer beceri ve bilgilere de sahip olması önemlidir (Celep, 2004).

Yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerini derslere aktif katılmaya teşvik eder ve bu süreçte etkili öğretim yöntemleri kullanarak uygun öğrenme fırsatları oluşturur (Sünbül ve Arslan, 2006).

Beden eğitimi dersleri, okullarda etkili bir program çerçevesinde uygulanmalıdır. İyi bir şekilde hazırlanıp hayata geçirilen bir program, öğrencilerin ders performanslarını yükseltmekte ve okula karşı olan tutumlarını olumlu bir şekilde değiştirmektedir (Ayan ve Tamer, 2010).

Çocuklara hareket eğitimi vermeden önce, onların tüm bedensel özellikleri değerlendirilerek hareket ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu değerlendirmeler ışığında, beden eğitimi ve oyun faaliyetleri, çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde planlanıp uygulanmalıdır (Dalaman ve Korkmaz, 2010).

Belirli bir yaşa kadar spor yapma alışkanlığı kazandırılmaması, ilerleyen yıllarda bu alışkanlığın edinilmesini güçleştirir. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde çocuklara egzersiz ve hareket bilinci aşılanmalı, bu alışkanlık sevilerek kazandırılmalıdır. Özellikle ilköğretim yıllarında, çocuğun her yönüyle gelişimini destekleyen, çağın ihtiyaçlarına uygun ve iyi hazırlanmış eğitim programları oluşturulmalı; beden eğitimi derslerinin önemini anlatabilen, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip nitelikli öğretmenler tarafından dersler verilmelidir (Ayan ve Tamer, 2010).

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğrencilere plan ve program doğrultusunda belirlenen kazanımları aktarma sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlere aittir. Beden eğitimi ve oyun dersini öğrencilere tanıtmak görevi de öncelikle sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Ancak, verimli ve etkili bir ders işleyişi için alanında uzman bir öğretmenin katkısı gereklidir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı negatif bir tutum sergilemeleri ya da bu alandaki bilgi ve beceri eksiklikleri, dersin kazanımlarının öğrencilere tam olarak aktarılmasını zorlaştırabilir ve öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Çivril-Kara vd., 2017).

Beden eğitimi ve oyun derslerinin, sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki önemi zamanla azalmış, uygulama boyutu tamamen kaldırılarak yalnızca teorik bir ders olarak ele

alınmıştır. Dersin içeriği ve ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, 4 yıllık üniversite eğitimi süresince yalnızca 3 saatlik teorik eğitimle mezun olan öğretmen adaylarının, çocukların spor ve oyun ihtiyaçlarını karşılayabilme yeterlikleri tartışmaya açık bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirhan, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik özel alan yeterliklerini, Millî Eğitim Bakanlığı şu şekilde tanımlamıştır:

Yeterlik Alanı: Beden Eğitimi ve Güvenlik

1. Öğrencilere ritim ve müzik ile birlikte jimnastik ve dans hareketlerini geliştirme konusunda yol gösterici olabilme.
2. Bireysel ve takım sporlarına ilişkin ana bilgi ve yetenekleri öğrencilere kazandırabilme.
3. Bireysel ve takım sporlarında öğrencilerin motor becerilerini geliştirme yetkinliğine sahip olma.
4. Dengeli ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlama.
5. Spor sırasında meydana gelebilecek sakatlanmalarda ilk yardım kurallarını doğru bir şekilde uygulayabilme.
6. Atatürk'ün ulusal değerler ve spora yönelik düşüncelerini eğitim süreçlerine entegre edebilme (MEB, 2017).

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Programı'nın uygulanmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli noktalar şunlardır:

1. Programın Uyarlanması: Beden eğitimi ve oyun dersinin ana ilkeleri, öğrencilerin oyun ve fiziksel etkinliklere yönelik gelişim özellikleri dikkate alınarak, okulun ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenir.
 2. Stratejilerin Belirlenmesi: Öğretim-öğrenim stratejileri belirlenirken, dersin diğer alanlarla ve günlük yaşamla bağlantılı hale getirilmesine özen gösterilir.
 3. Paydaşların Katkısı: Dersin planlanması ve uygulanmasında paydaşların (öğrenciler, veliler, okul yönetimi) rol ve sorumlulukları ile olası iş birlikleri değerlendirilir.
 4. Temel İlkelerle Uygun Süreç Yönetimi: Beden eğitimi ve oyun dersinin ana ilkeleri doğrultusunda, öğretim-öğrenim süreci planlanır ve uygulanır. Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:
- Beden eğitimi ve oyun dersi, öğrenme sürecini oyun temelli yaklaşımlarla destekler.

- Dersin planlanması ve uygulanmasında, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini bir bütün olarak ele almak esastır.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alarak kendi öğrenmelerini şekillendirebilecekleri öğrenci merkezli bir ortam sağlanır.
- Dersin odağında, öğrenme sürecinin kendisi öncelikli bir yere sahiptir.
- Yapı, sarmal ve gelişimsel niteliktedir.
- Yapı, esnek olmalıdır.
- Temalar ve konular, hedeflere ulaşmada araç olarak kullanılır.
- Öğrencilerin eğitiminde, çevreleriyle ve diğer bireylerle olan deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır.
- Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grup çalışmaları dengeli bir biçimde planlanır.
- Eleştirel, yenilikçi ve yansıtıcı düşünme becerileri desteklenir.
- Eğitim sürecinde toplumsal ve evrensel değerler ön planda tutulur.
- Centilmenlik, fair-play ve sağlıklı rekabet anlayışı kazandırılmaya çalışılır.
- Öğretmenlere, kendi yaratıcılıklarını ve özgünlüklerini derse dahil etme fırsatı sunulur.
- Tüm öğrencilerin etkin katılımı sağlanarak eşit bir öğrenme ortamı oluşturulur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlılık vurgulanır.
- Öğrenme süreci eğlenceli ve keyifli bir atmosferde gerçekleştirilir.
- Değerlendirme süreci çok yönlü olarak ele alınır.
- Öğrencilere, sağlıklı ve hareketli bir hayat tarzı benimsetmek hedeflenir.

5. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı kazanımlarının belirlenmesinde ana bir rehber niteliği taşır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, bir önceki ya da bir sonraki sınıf düzeyine ait gelişim özelliklerinin de gözlemlenebileceği unutulmamalıdır. Bu özelliklerin bir bütünlük içinde ele alınması, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme süreci tasarlanmasını sağlar.

6. Program hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve fiziksel ile sosyal çevrelerinin koşullarını dikkate alarak uyarlamalar yapması gerekmektedir. Örneğin, etkinliklerin seçimi ve uygulanmasında, velilerin beklentileri ile okul

çevresinin kültürel ve sosyal özellikleri göz önünde bulundurulabilir. Bu doğrultuda, modern danslar yerine halk danslarına yer verilmesi gibi düzenlemeler yapılabilir.

7. Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin, kişiselleştirilmiş, doğrudan, akran öğretimi, iş birliğine dayalı öğrenme, kişisel ve sosyal sorumluluk, araştırma ya da taktik oyun gibi en uygun modelleri tercih etmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, buluş, sunuş, araştırma/inceleme gibi stratejiler ve alıştırma, komut, kendini denetleme, eşli çalışma, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, kendi kendine öğrenme ya da öğrencinin başlatması gibi yöntem ve stiller kullanılmalıdır. Sadece geleneksel yöntemlere dayalı öğretim merkezli yaklaşımlar, bu öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz kalacaktır.

8. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın genel hedeflerine ulaşabilmek için diğer derslerle ve günlük yaşamla bağlantı kurulması son derece önemlidir. Öğretmenler, programı uygularken, ilkokulda okutulan “Hayat Bilgisi, Türkçe, Müzik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri” gibi derslerde işlenen konularla ilişki kurarak öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirmeli ve dersin kazanımlarını desteklemelidir.

9. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerine ulaşabilmesi için hem bireysel paydaşların hem de kurumsal paydaşların etkin bir şekilde iş birliği yapması son derece önemlidir. Bu iş birliğini sağlamak için sınıf öğretmenleri ve okul yönetimi, yönlendirici bir rol üstlenmelidir. Okul, spor kulüpleri ve diğer ilgili kurumlarla iş birliği yapacak bir plan oluşturmalı ve öğretmenler, iş sağlığı ve güvenliği kurullarıyla da uyum içinde çalışmalıdırlar.

10. Veliler, sürecin kalitesi ve bu kalitenin artırılması için kullanılabilecek yöntemler konusunda bilgilendirilmelidir. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın amaçları doğrultusunda, velilerden çocuklarının düzenli bedensel faaliyetlere katılmalarını sağlayacak fırsatlar sunmaları beklenmektedir. Öğrencilerin okulda ve okul dışında katılacakları spor aktiviteleri ve fiziksel etkinlikler konusunda, öğretmenler, antrenörler ve liderler iş birliği yaparak, öğrencilere eğlenceli, katılımcı, sağlıklı ve zindelik artırıcı programlar sunmalıdır.

11. Öğrencilerin özel ihtiyaçları söz konusu olduğunda, derslerin içeriği ve uygulamaları uygun şekilde düzenlenmelidir. Bu özel gereksinimler, sağlık sorunları, engellilik durumları veya öğrenme güçlükleri gibi faktörlerden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin öğrenme hedeflerine akranlarından daha hızlı ulaşmaları gibi durumlar da özel ihtiyaç yaratabilir. Bu tür durumlar göz önünde bulundurularak, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını tespit ettikten sonra, gerekli durumlarda ilgili kuruluşlardan destek alarak bu öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun derslerine katılımını

garanti altına almalıdır. Örneğin, sağlık problemi yaşayan öğrenciler için aile hekimleri ve velilerle iş birliği yaparak, öğrencilerin sağlık durumlarını dikkate alacak şekilde, onlara uygun araç-gereç ve yöntemlerle derslere katılımları sağlanmalıdır.

12. Bu Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşılabilmesi için, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olacak “Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)” kullanılmalıdır (MEB, 2018).



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

İlkokullarda okutulan beden eğitimi ve oyun dersine giren öğretmenlerin yeterliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem modeli kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntem tercih edilmesinin temel sebebi, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin olumsuzluklarını en aza indirerek, araştırma konusuna ilişkin daha detaylı ve derinlemesine bilgi sağlamaktır. Ayrıca, araştırmanın eğitim alanında gerçekleştirilmesi, karma yöntem modelinin tercih edilme nedenlerinden bir diğeridir. Sınıf ve beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle her iki alanı kapsayan öğretmenlerin konuya dair görüş ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlayabilmek için, yalnızca nicel yöntem ve analizlere bağlı kalmanın yeterli olmayacağı düşünülmüş ve bu durum, karma yöntem yaklaşımının tercih edilmesinde etkili olmuştur. Buna bağlı olarak, beden eğitimi ve oyun dersini işleyen farklı branş öğretmenlerinin algılarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla nitel yöntemlerden yararlanmanın, konunun daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına önemli ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir. Tek bir yöntemin taşıdığı dezavantajlar ve zayıflıklar, diğer yöntemin katkılarıyla en aza indirilebilir. Literatürde farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini desteklemek amacıyla kullanılmasının, sonuçların güvenilirliğini artıracakını söylemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel ve nicel araştırmalar, karakteristik özellikleri itibarıyla ve araştırma sürecini yürütme yöntemlerinden dolayı kendilerine özgü sınırlamalara sahiptir (Mertens, 2019). Geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek ve belirtilen sınırlamaları en aza indirmek amacıyla, "üçüncü yöntem paradigması" ya da "üçüncü yöntemsel hareket" olarak bilinen "karma yöntem araştırması" geliştirilmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu metot, nitel ile nicel araştırma yöntemlerinin birleşimiyle ortaya çıkmış ve her iki yöntemin sınırlamalarını minimize etmeyi amaçlamaktadır.

Creswell (2017), karma yöntem araştırmalarını; bir problemi daha ayrıntılı analiz edebilmek için ölçülebilir veriler ile betimleyici verilerin birlikte toplanmasını ve birbirini tamamlayacak şekilde birleştirilmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, her iki veri setinin entegrasyonu sayesinde daha güçlü ve güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır. Nicel yöntemler, geniş bir örneklem üzerinde veri toplama imkânı sunarken; nitel araştırma yöntemleri, çeşitli tekniklerle (görüşme, gözlem vb.), araştırma konusunun daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak analiz edilmesine imkân

oluşturmaktadır (Greene vd., 2005). Karma araştırma yöntemi, yalnızca nicel ve nitel yöntemlerin birleşmesiyle oluşmaz. Bu yöntemlerin birleşimi, aynı zamanda verilerin bütünleştirilmesi, birbirine bağlanması veya iç içe geçmesi gibi süreçleri de kapsamaktadır. Karma yöntemin seçimi sürecinde dikkate alınması gereken dört ana faktör bulunmaktadır (Creswell, 2012):

1. İlk aşamada, nicel ve nitel verilerin hangi sırayla toplanacağına karar verilmesi gerekmektedir, çünkü verilerin eş zamanlı mı yoksa sırasıyla mı toplanacağı önemli bir faktördür. Bu sıralama, araştırmacının hedeflerine göre şekillenir.
2. Kullanılacak yöntemlerin hangi oranda uygulanacağı kararlaştırılmalıdır. Nitel ve nicel yöntemler eşit şekilde kullanılabileceği gibi, bu yöntemlerden birine daha fazla ağırlık verilebilir.
3. Nicel ve nitel veriler toplanırken, bu verilerin nasıl birleştirileceği netleştirilmelidir.
4. Son olarak, araştırmanın temelini atacak bir kavramsal yapı oluşturulmalıdır. Bu, araştırmanın yönünü ve çerçevesini belirleyecek önemli bir adımdır.

Karma yöntem araştırması seçildiğinde, araştırma deseni belirlemek, özenli bir değerlendirme ve dikkat isteyen bir süreçtir. Araştırma deseni, araştırmacıların hangi yöntemle çalışacaklarını belirlemelerine ve araştırma sonuçlarını hangi mantık çerçevesinde yorumlayacaklarını şekillendirmelerine yardımcı olur. Araştırmacı, öncelikle araştırma probleminin karma yöntem yaklaşımına uygun olduğunu saptadıktan sonra, bir sonraki adımda, araştırma problemi ve sorularına en etkili şekilde cevap verecek deseni seçmelidir (Teddle ve Tashakkori, 2020).

2.2. KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMA MODELLERİ

Creswell (2003), karma yöntem araştırmalarında araştırmacıların tercih edebileceği altı temel tasarım türü olduğunu belirtmektedir. Bu tasarımlar, araştırmanın yapısına ve amacına göre iki ana gruba ayrılmakta: üçü eşzamanlı, üçü ise sıralı olarak gerçekleştirilmektedir. Eşzamanlı tasarımlar, nicel ve nitel verilerin aynı zaman diliminde toplanıp incelenmesiyle, iki veri türünden elde edilen sonuçların birleştirilmesini hedefler. Sıralı tasarımlar ise, verilerin birbiri ardına toplandığı bir süreç izler ve bir yöntemin sonuçları diğerini yönlendirir. Bu temel tasarım yaklaşımları, araştırmacılara çalışmanın gereksinimlerine uygun bir yöntem seçme esnekliği sunmaktadır.

a. Sıralı açıklayıcı tasarım: Bu modelde nicel veriler öncelikli olarak değerlendirilir ve elde edilen sonuçları detaylandırmak için nitel veriler toplanır. Veriler birbiriyle ilişkili olarak

analiz edilir ve yorumlama aşamasında bir araya getirilir. Özellikle beklenmedik bulguların açıklanmasında etkili bir yöntemdir. (NİCEL→nitel)

b. Sıralı araştırmacı tasarım: Bu modelde nitel veriler öncelikli olarak değerlendirilir, ardından nicel veriler nitel bulguları destekler. Bu yaklaşım, araştırma değişkenlerinin belirsiz olduğu durumlarda veya teorik testler yapılırken kullanılır. Ayrıca, nitel bulguların belirli bir gruba genelleştirilmesi için de etkili bir yöntemdir. (NİTEL→nicel)

c. Sıralı dönüşümsel tasarım: Bu modelde ilk olarak nicel veri toplanıp analiz edilebilir, ardından nitel veriler toplanabilir veya tersi de uygulanabilir. Veri toplama süreci, araştırmacının ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda her iki veri türüyle yapılabilir. Verilerin analizi, yorumlanması ve tartışılması süreçleri birbirine entegre bir şekilde gerçekleştirilir. Bu yaklaşım, geniş bir bakış açısı sağlar, araştırmayı destekler ve olguyu daha iyi anlamayı kolaylaştırır (Creswell, 2003). (NİCEL→nitel veya NİTEL→nicel)

d. Eşzamanlı üçgenleme: Bu modelde, veri çeşitleri birlikte toplanıp analiz edilir ve öncelik sıralaması yapılmaz. Veriler ayrı ayrı analiz edilir, ancak yorumlama aşamasında birleştirilir. Birleştirme, verilerin birbirini ne kadar doğruladığının tartışılmasıdır. Bu yöntem, bulguları doğrulamak, güçlendirmek ve geçerliliğini artırmak için kullanılır (Creswell, 2003).

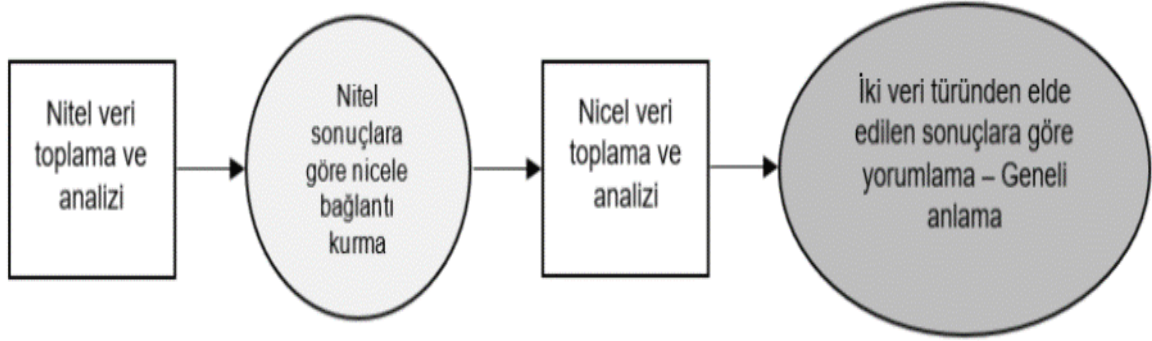
e. Eşzamanlı iç içe geçmiş: Bu modelde, her iki veri türü aynı anda toplanıp analiz edilir, ancak bir tür diğerine kıyasla daha baskın bir rol oynar. Az ağırlık verilen veri türü, genellikle farklı bir soru grubunu ele almak için kullanılır. Veri birleştirme işlemi, analiz aşamasında yapılır. Bu tasarım, daha geniş bir bakış açısı oluşturmak ve farklı grupları veya seviyeleri incelemek için kullanışlıdır (Creswell, 2003).

f. Eşzamanlı dönüşümsel: Bu modelde, her iki veri türü aynı anda toplanıp analiz edilir. Veri türlerinden biri daha fazla öncelik taşısa da bazen her ikisi de eşit önem taşır. Verilerin analizi bağımsız olarak gerçekleştirilir, ancak birleştirme yorumlama veya veri dönüştürme aşamasında gerçekleşir. Bu tasarım, geniş bakış açıları sunarak araştırma katılımcılarını destekler ve olguyu daha iyi anlamayı sağlar (Creswell, 2003).

2.3. ARAŞTIRMANIN DESENİ: SIRALI ARAŞTIRICI TASARIM

Çalışma kapsamında, başlangıçta nitel yöntemle toplanan veriler derinlemesine incelenmiştir. Nitel analiz süreci, araştırmanın derinlemesine bir anlayış geliştirmeye yönelik ilk aşamasını oluşturmuştur. Ardından, nitel verilerin sağladığı bulgular doğrultusunda, nicel yöntemle veri toplanarak analiz edilmiştir. Nicel veriler, elde edilen nitel bulguları desteklemek ve genellenebilir sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu iki yöntem arasındaki etkileşim, araştırma sürecine daha kapsamlı ve sağlam bir temel kazandırmıştır. Sıralı araştırmacı

desen tasarımı tanımlanırken, bu tasarımda önce nitel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ve sonrasında nicel verilerin toplanmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Creswell (2003). Bu yöntem, bir teorinin test edilmesi, yeni bir test veya ölçme aracının geliştirilmesi ve nitel bulguların daha geniş bir kitleye genelleştirilmesi amacıyla uygundur. Bu çerçevede, nitel yöntemle ortaya çıkan bulguların nicel yöntemle doğrulanması veya ölçülmesi hedeflenmektedir.



Şekil 3: Sıralı Araştırmacı Tasarım Deseni

Bu desen çerçevesinde, araştırmada takip edilen adımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Başlangıçta, nitel veriler toplanarak analiz edilmek üzere işlenir.
- Nitel analizlerin ardından tespit edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenir. Burada, yeni nicel bölümün, katılımcıların gerçek deneyimlerinden faydalanan nitel veriler üzerine inşa edilmesi sağlanır.
- Sonraki adımda, yeni nicel yapı uygulanır ve test edilir.
- Nihayetinde, bulgular raporlanır. Bu aşamada, yeni birleşimin var olan değişkenler kapsamında nasıl şekillendiği açıklanarak raporlanır ve sunulur (Creswell, 2017).

Sıralı araştırmacı desene dayanan felsefi yaklaşım incelendiğinde, bu desenin nitel bir başlangıçla başlamasının, sürecin ilerleyen aşamalarında nitel bölüme daha fazla vurgu yapılmasına yol açtığı görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı, algıları ve çoklu bakış açılarını anlamak, bu görüşler üzerinden derinlemesine bir bilgi birikimi oluşturmak için araştırmanın ilk bölümünde yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015).

Araştırmanın nicel bölümüne geçildiğinde ise, araştırmacı, post-pozitivist paradigma çerçevesinde istatistiksel farklar ve eğilimler üzerinde odaklanarak hareket eder. Bu noktada, sıralı araştırmacı desen, araştırmacının farklı dünya görüşlerini keşfetmesine ve çeşitli teorik ve düşünsel yaklaşımları değerlendirmesine olanak tanımaktadır.

2.4. NİTEL YÖNTEM AŞAMALARI

Bu araştırmada karma araştırma yöntemleri benimsenmiş olup, nitel aşamada izlenen adımlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.1. Nitel Yöntem Uygulaması: Fenomenolojik Araştırma Deseni

Çalışmanın nitel yöntem aşamasında fenomenoloji (olgubilim) deseninden faydalanılmıştır. Fenomenolojik desen, bir fenomen veya kavramla ilgili olarak, farklı bireylerin yaşadığı deneyimlerin ortak anlamlarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu desenin temel hedefi, belirli bir olguyu derinlemesine deneyimlemiş bireylerin yaşantılarından hareketle, o deneyimin özünü ve temel yapısını anlamaktır (Yalçın, 2022). Creswell'in (2018) tanımına göre, fenomenoloji, bireylerin yaşanmış deneyimlerinden yola çıkarak, bu deneyimlerin ortak yönlerini ve özünü betimlemeye odaklanan bir yöntemdir. Bu yöntem, kişilerin algılarını ve yaşantılarını anlamlandırarak, bir olgunun özüne ulaşmayı hedeflemektedir.

Fenomenoloji deseninin temel amacı, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan olaylar, deneyimler, algılar veya durumlar gibi tanıdık ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları ele alarak derinlemesine anlamaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) fenomenoloji desenini, bireylerin aşına olduğu ya da deneyimlediği farklı olguları inceleyerek, onların özünü ve bu olguların bireyler üzerindeki etkilerini anlamlandırmaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler. Bu sayede, bilinen ancak tam olarak açıklanamayan olgulara daha kapsamlı bir bakış açısı elde etmek mümkün hale gelir. Olgubilim deseninde araştırmacı, incelemek istediği bireylerle uzun süreli yüz yüze görüşmeler yaparak hem bilinen hem de bilinçaltındaki olgular hakkında yeni bilgiler edinmeyi ve katılımcıların deneyimlerinin özünü anlamaya odaklanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Bu temel anlayışa dayanarak, araştırma bağlamında bu desenin kullanılma nedeni, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, çift branşlı öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin BEO dersi yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlikler arasındaki farkları derinlemesine incelemektir. Bu yaklaşım, farklı öğretmen gruplarının BEO dersine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerini daha net bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.4.2. Nitel Yöntemle İlgili Örneklem Seçimi

Bu çalışmada, nitel verilere ulaşmak amacıyla, belirli kriterlere göre seçilen amaçlı örneklem türlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede, rastgele seçim yapılmaksızın, araştırmanın amacına hizmet edebilecek, zengin ve anlamlı veri sağlayacak bireyler, gruplar ya da durumlar özenle belirlenir. Bu yöntem, özellikle nitel

araştırmalarda, belirli bir olguya ya da probleme ilişkin daha derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayış geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, bilgi kaynağı olarak görülen katılımcıları veya durumları seçerken, genellikle konunun doğasına ve araştırma sorularına en uygun örnekleri belirlemeye odaklanırlar. Böylece, ölçüt örnekleme sayesinde genelleştirmeden ziyade, spesifik bağlamlarda zengin veri elde edilmektedir (Şahan ve Uyangör, 2021). Ölçüt örnekleme, araştırma kapsamında belirli kriterlere veya ölçütlere uygun olan bireylerin seçilmesiyle oluşturulan bir örnekleme türüdür. Bu yöntemde, araştırmaya dahil edilecek bireyler ya da durumlar, önceden tanımlanmış ölçütlere göre dikkatlice belirlenmektedir. Söz konusu ölçütler, araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte bilgiye sahip bireylerin veya durumların seçilmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca ölçüt örnekleme, araştırma bağlamında ilgili grubu en iyi temsil edebilecek bireylerin seçilmesini sağlayarak verilerin zenginleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Tutar ve Erdem, 2020). Beş beden eğitimi öğretmeni, beş sınıf öğretmeni ve beş çift branşlı öğretmenden meydana gelen örneklem grubuna, Beden eğitimi ve oyun dersindeki yeterlikleri ölçmek amacıyla sorular yöneltilmiş ve katılımcıların seçimi yapılırken, belirli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler arasında, katılımcıların BEO dersini daha önce vermiş olmaları, mesleki kıdem sürelerinin birbirine yakın olması ve bir örneklem grubunun beden eğitimi ve spor ile sınıf öğretmenliği alanlarının her ikisinde de üniversite düzeyinde eğitim almış olmaları yer almıştır. Bu yöntemle, araştırma kapsamındaki verilerin güvenilirliği ve geçerliliği artırılarak, elde edilen bulguların bilimsel açıdan daha güçlü olması sağlanmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın nitel çalışma grubuna her gruptan beşer öğretmen olmak üzere beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenler dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

2.4.3. Nitel Yöntem Aşamasında Çalışma Grubu

Tablo 2: Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem Yılı	Yaş
1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	11	36
2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	9	34
3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	10	33
4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	10	34
5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	9	32
6	Kadın	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	8	30
7	Kadın	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	9	33
8	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	8	33
9	Kadın	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	8	30
10	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	9	33

11	Erkek	Çift Branşlı	11	35
12	Erkek	Çift Branşlı	10	33
13	Erkek	Çift Branşlı	10	35
14	Kadın	Çift Branşlı	8	30
15	Erkek	Çift Branşlı	8	32

Tablo 2 incelendiğinde, ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında her bir branştan beş öğretmenin araştırmaya dahil edildiği belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, araştırmaya 8 erkek ve 7 kadın öğretmenin katıldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 8 ile 11 yıl arasında değiştiği, yaş aralıklarının ise 30-36 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sıralandırılmasında yalnızca branş dikkate alınmış, diğer demografik faktörler sıralama ölçütü olarak kullanılmamıştır.

2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Görüşme Sorularının Tasarlanması

Öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerini belirlemek amacıyla, beş beden eğitimi öğretmeni, beş sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği lisans eğitimi tamamladıktan sonra beden eğitimi ve spor alanında ikinci bir lisans eğitimi almış (çift branşlı) beş sınıf öğretmeni ile yüz yüze, Zoom ve WhatsApp üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Görüşme (mülakat) tekniği, hedefe yönelik soruların katılımcılara yöneltilerek onların görüşlerinin ve cevaplarının alındığı bir iletişim sürecidir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda en temel veri toplama tekniklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Aull-Davies, 1999).

Patton (2014), görüşmelerin temel hedefini, katılımcının içsel perspektifine odaklanarak araştırma konusu hakkında bilgi edinmek olarak tanımlamaktadır. Görüşme formu oluştururken, anlaşılır, odaklı ve açık uçlu sorular sormak, yönlendirmelerden kaçınmak, soruları mantıklı bir sırayla düzenlemek ve sondalar eklemek önemlidir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Bu çalışmada, verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem hem belirli sorulara dayalı hem de esnek bir yapı sunarak katılımcıların daha özgürce ifade etmelerini sağlar. Bu form, derinlemesine bilgi edinmeyi ve farklı perspektiflerin ortaya çıkmasını destekler. Ayrıca, niceliksel ve niteliksel verilerin bir arada toplanmasına olanak tanımaktadır (Adatepe, 2022).

Paydaş öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersindeki yeterliklerini ortaya çıkarmak için oluşturulan form hem literatürel uygunluk hem de dil kuralları açısından değerlendirilmesi için alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlardan, formun bilimsel doğruluğunu, ifade netliğini ve yapısal tutarlılığını inceleyerek görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme süreci, formun geçerliliğini ve araştırmaya sağladığı katkıyı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca,

alandaki ilgili kişilerle yapılan pilot çalışma ile görüşme formunun anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve uzmanlar ile pilot çalışma katılımcılarının önerileri doğrultusunda form nihai şekline ulaşmıştır.

2.4.5. Nitel Araştırma Süreci ve Nitel Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalar, katılımcıların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde keşfetmeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalar, çoğunlukla katılımcıların görüş ve deneyimlerine odaklanarak, fenomenlerin daha geniş ve zengin bir bağlamda incelenmesini sağlar. Nicel verilerin aksine, nitel araştırmalar sayısal verilere değil, sözel ve görsel verilere dayanır. Bu yöntem, özellikle karmaşık, çok boyutlu konuları keşfetmek ve bireylerin veya grupların dünyalarını anlamak için kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, olay ve olguları derinlemesine analiz ederek, araştırmacının özel betimlemeleriyle sunar ve bu süreçte olayların gerçekliğini bozmadan, bağlamından koparmadan orijinal halleriyle muhafaza edilmesini amaçlar (Golafshani, 2003; Miles ve Huberman, 1994). Esnek yapısı sayesinde nitel araştırmalar, katılımcıların doğal ortamlarında gözlemler yapmayı ve derinlemesine analizler gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Nitel verilere ulaşmak için şu adımlar izlenmiştir:

1. BEO dersi yeterliklerini ölçmek amacıyla, BEO dersi öğretim programının yapısı da göz önünde bulundurularak görüşme soruları hazırlanması,
2. Görüşme soruları pilot çalışma ile test edilerek, uzmanlar tarafından gerekli eklemeler ve çıkarılmalar yapılması,
3. Ölçütlere uyan öğretmenlerle görüşmek için randevuların planlanması,
4. Yüz yüze veya belli iletişim kanallarıyla görüşmelerin yapılması,
5. Görüşmelerin kayda alınıp yazıya aktarılması, alınan notlarla birlikte bilgisayar ortamına kaydedilmesi,
6. MAXQDA 2020 yazılımı kullanılarak verilerin çözümlenmesi, kategorilere ayrılması ve kodlanması,
7. Veri analiz sonuçlarının dokümanite edilmesi.

DOKAP (Doğu Karadeniz Projesi Bölge Kalkınma İdaresi) illerinde çalışan, ilköğretim kademesinde beden eğitimi ve oyun dersini yürüten beş sınıf öğretmeni, beş beden eğitimi öğretmeni ile beş çift branşlı öğretmenden oluşan toplam 15 katılımcı ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler, görüşülen kişilerin ders hakkındaki görüşlerini, deneyimlerini ve yeterliklerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş ve ardından veriler, kapsamlı bir

şekilde değerlendirilmeye alınmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla 15 ila 25 dakika arasında değişen sürelerle gerçekleştirilmiş ve bu süreçte, katılımcıların görüşleri kapsamlı bir şekilde toplanmıştır. Görüşmelerin kayıtları, mobil telefon aracılığıyla kaydedilmiştir. Kayıt işlemine geçilmeden önce, katılımcıdan izin alınmış ve kayıt cihazı, sesin düzgün bir şekilde kaydedilmesi için uygun bir yere konumlandırılmıştır. Kayıt işlemini yapan cihaz yalnızca görüşme sırasında açık tutulmuş ve kaydın yapılmasını istemeyen katılımcıların yanıtları yazılı olarak alınarak belgelenmiştir. Ayrıca, katılımcılar sorulara ilişkin daha fazla açıklama talep ettiklerinde, gerekli bilgilerin net bir şekilde iletilmesi için örneklerle kısa ve anlaşılır açıklamalar yapılmıştır.

2.4.6. Araştırmacın Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü, yalnızca veri toplamakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda araştırma sürecine aktif olarak dahil olup, katılımcıların görüş ve deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle, nitel araştırmacı, araştırma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu süreçte etkin bir rol almaktadır (Marshall ve Rossman, 1999).

Çalışmaya katılan bireyler ve araştırmacı, nitel araştırmaların ana unsurlarını oluşturur (Creswell, 2003). Fenomenolojik desenle modellenmiş araştırmalarda, araştırmacının incelediği olguya yönelik sahip olduğu ön bilgileri ve önyargıları bir kenara bırakması, çekirdek fenomenin ortaya çıkarılmasını sağlamak açısından önemlidir. Bu nedenle, araştırmacının sürecin her aşamasında nesnelliğini koruyarak yansız bir tutum göstermesi beklenmektedir.

Bu tez çalışmasında, araştırmacı, danışmanının rehberliğinde araştırmanın her aşamasında aktif rol almıştır. Nitel verilere ulaşılması ve verilerin çözümlenmesi, araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüş ve tüm nitel analiz aşamaları bizzat gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma sürecinde ise, mevcut ölçeğin uygulanması, evren ve örnekleme ulaştırılması ile veri toplama aşamaları, araştırmacı ve danışmanı tarafından birlikte yürütülmüştür. Bu süreçte araştırmacı hem teorik hem de uygulamalı aşamalarda sorumluluk üstlenerek çalışmayı sistematik bir şekilde tamamlamıştır.

2.4.7. Nitel Yöntem Geçerliği

Nitel yöntem kullanılarak oluşturulmuş araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun olduğu gibi ve olabildiğince nesnel bir biçimde gözlemlenmesiyle ilişkilendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda, araştırmacının sürece etkisini en aza indirerek verileri olduğu gibi yansıtması, geçerli bir çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Roberts ve Priest (2006), nitel araştırmalarda geçerliği, bir sosyal olgunun tüm gerçekliğiyle ortaya konulması olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda, geçerliği *“ne ölçmek istediğimiz ile neyi ölçmeyi tasarladığımız*

arasındaki uyum” olarak da ele almışlardır. Bu tanım, araştırmacının kavramsal çerçevesini oluştururken dikkat etmesi gereken temel noktaları vurgulamaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerli sonuçlara ulaşmada karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, araştırmacının yansızlığını nasıl sağlayacağıdır. Maxwell (1992) nitel araştırmalarda geçerliği üç temel boyutta ele almıştır: Betimsel geçerlik, araştırmacının verileri doğru ve eksiksiz aktarmasıyla ilgilenirken; yorumlayıcı geçerlik, katılımcıların bakış açılarının doğru şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını sorgular; kuramsal geçerlik ise araştırmacının geliştirdiği teorik modelin sağlamlığını değerlendirmeye yöneliktir. Bu bağlamda, araştırmacının topladığı verileri önyargısız bir şekilde analiz etmesi ve yorumlaması kritik önem taşımaktadır.

Yanlılık, özellikle veri toplama, kayıt altına alma ve yorumlama süreçlerinde ortaya çıkabilir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için "güvenilirlik" kavramını öne sürmüş ve geçerliği dört temel boyutta ele almıştır: inanılabilirlik, elde edilen bilgilerin doğruluğunun sağlanması; aktarıla bilirlik, bulguların benzer bağlamlarda uygulanabilir olup olmadığı; bağımsız doğrulama, araştırma sürecinin tutarlılığı; araştırmacının sübjektif etkilerini en aza indirerek verileri yorumlamasıdır.

Bu çerçevede, nitel araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir çalışma oluşturabilmek için üçgenleme, katılımcı doğrulaması ve detaylı betimleme gibi stratejiler önerilmektedir (Patton, 2002). Araştırmacının sürece dair açık bir öz farkındalık geliştirerek yanlılığını en aza indirmesi, çalışmasının bilimsel güvenilirliğini artıracaktır.

Karma desenle yapılandırılan bu çalışmanın nitel araştırma aşamasında, inanılabilirlik, aktarılabilirlik, bağımsız doğrulama ve onaylanabilirlik kriterlerinin sağlanması amacıyla aşağıda belirtilen önlemler uygulanmıştır:

- Veri toplama araçlarının oluşturulma sürecinde, araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış akademisyenlerden ve saha deneyimi olan uzmanlardan görüş alınması.
- Araştırma konusu ile ilgili güncel ve kapsamlı bir yerli ve yabancı literatür taraması yapılarak, teori ve uygulamalar hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi.
- Ham verilerin güvenli bir şekilde muhafaza edilmesi; ses kayıtları, saha notları, analiz edilmiş bulgular, pilot görüşmeler, deşifreler, raporlar ve diğer veri kaynaklarının düzenli bir şekilde arşivlenmesi.
- Örneklem seçiminin bilimsel kriterlere göre yapılması, seçilen katılımcıların demografik ve sosyo-kültürel özelliklerinin detaylı bir şekilde açıklanması, ayrıca veri toplama sürecinin gerçekleştiği ortamın koşullarının belirtilmesi.

- Katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarımı ile şeffaflığın sağlanması, önemli alıntılarının bağlam içinde sunulması ve yorumlanması.

2.4.8. Nitel Yöntem Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmanın tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak için kritik bir öneme sahiptir. Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya atılan güvenilirlik, araştırma sürecinde kullanılan yöntemlerin, verilerin ve analizlerin tutarlı ve sistematik bir biçimde tekrarlanabilir olmasını ifade eder. Günümüzde bu anlayış, nitel araştırmalarda araştırmacının veriyi toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerine dair açık bir metodolojik çerçeve sunmasını gerektiren bir durum olarak kabul edilmektedir. Özellikle veri toplama araçlarının ve gözlem süreçlerinin, farklı gözlemciler veya zaman dilimlerinde benzer sonuçlar verebilir olması, araştırmanın güvenilirliğini güçlendirir (Creswell ve Poth, 2022). Ayrıca, araştırmacının katılımcılarla şeffaf ve güvene dayalı bir ilişki kurması, verilerin doğruluğu ve güvenilirliği için kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, nitel araştırmalarda güvenilirlik, sadece veri toplama süreçlerinde değil, aynı zamanda verilerin analizinde ve yorumlanmasında da sürekli bir dikkat ve doğrulama gerektiren bir faktördür (Flick, 2022).

Araştırmamızda güvenirliliğin sağlanması amacıyla, görüşmelerde kullanılan veri kaynakları, katılımcıların verdiği yanıtlar ve bu yanıtların dayandığı olaylar, olgular ve düşünceler araştırma raporunda açıkça belirtilmiş ve elde edilen görüşler, katılımcıların ifadelerinin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak için çapraz doğrulama ve içerik analizi yöntemleriyle analize tabi tutulmuştur. Ayrıca, yorumlamalar minimum düzeyde tutularak, verilerin doğal hâliyle sunulmasına özen gösterilmiştir.

2.4.9. Nitel Araştırma Veri Analizi

Bu araştırmada nitel veri analizini gerçekleştirmek amacıyla MAXQDA 2020 Veri Analiz Programı kullanılmıştır. Söz konusu yazılım, araştırmacıya verileri sisteme aktarma, analiz etme, elde edilen bulgular arasında ilişkiler kurma ve bu verileri görsellerle destekleyerek daha anlamlı hale getirme imkânı sunmaktadır (Tüfekçi, 2014). Programın sağladığı bu olanaklar, analiz sürecinin sistematik bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda araştırmacının verileri derinlemesine inceleyebilmesine yardımcı olmaktadır.

MAXQDA, özellikle verilerin geçerliliğini ve analiz sürecinin güvenilirliğini artırma noktasında önemli bir role sahiptir. Yazılım, aynı veri kümesi üzerinde farklı araştırmacıların çalışmalarını karşılaştırarak, kodlamaların tutarlılığını denetleme ve geçerlilik-güvenirlik analizleri yapma fırsatı sunmaktadır (Karaman, 2018). Böylece, elde edilen bulguların bilimsel açıdan daha sağlam temellere dayanması sağlanmaktadır.

Nitel veri analizi sürecinde, MAXQDA'nın sunduğu araçlar sayesinde araştırmacılar, elde edilen bilgileri farklı kategoriler altında gruplandırarak anlamlı ilişkiler kurabilmekte ve analiz sonuçlarını daha anlaşılır hale getirebilmektedir. Özellikle tematik analiz süreçlerinde, bulguların haritalar ve grafiklerle desteklenmesi, araştırmanın yorumlanmasını kolaylaştırarak okuyucuların sonuçları daha açık bir şekilde görmesini sağlamaktadır (Göçer, 2016).

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizin dört temel aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir:

1. Betimsel analize ait bir çerçevenin oluşturulması: Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen temalar çerçevesinde bir analiz yapısı oluşturulmaktadır.

2. Verilerin tematik çerçeveye işlenmesi: Elde edilen veriler, belirlenen temalar ve kategoriler altında sınıflandırılarak analiz edilmektedir.

3. Bulgu tanımlama aşaması: Çalışmadan elde edilen bulgular, sistematik bir şekilde tanımlanarak düzenlenmektedir.

4. Bulgu yorumlama aşaması: Elde edilen veriler üzerinden anlamlı çıkarımlar yapılarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz sürecinde, görüşmelerden elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda organize edilmiştir. Bu temalar altında kategoriler, kategoriler altında ise kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen görüşler, doğrudan alıntılarla desteklenerek çalışmaya eklenmiştir. Doğrudan alıntılar hem araştırmanın geçerliliğini artırmakta hem de okuyucunun katılımcı perspektifini daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2014). Betimsel analiz yöntemi, araştırmacının bulguları nesnel bir şekilde sunmasını gerektirir. Bu bağlamda, araştırmacı kendi yorumlarını dışarıda bırakarak veri setini okuyucuya yorumsuz olarak aktarmaktadır. Aktarılan bulgular, programdan elde edilen analiz sonuçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur. Aynı zamanda, bulguların haritalar ve grafiklerle desteklenmesi, verilerin görselleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmesine katkı sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulguların sunumu sırasında etik ilkeler gözetilmiş ve katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla gerekli önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor öğretmenleri 'BES1, BES2, BES3...', sınıf öğretmenleri 'S1, S2, S3...' ve çift branşlı öğretmenler 'ÇB1, ÇB2, ÇB3...' şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Nitel çalışma grubuna ait demografik bilgilerden bağımsız olarak, katılımcıların görüşme süreçleri düzenli bir sıralama ile sunulmuştur. Bu kapsamda, Tablo 3'te katılımcılarla yapılan görüşmelerin tarihleri, görüşme süreleri ve hangi yöntemle (yüz yüze, çevrimiçi vb.)

gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Görüşmelerin belirli bir takvime dayalı olarak yapılandırılması, araştırmanın tutarlılığını artırmakta ve verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak sağlamaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Tarihleri ve Süreleri

Kod İsim	Görüşme Şekli	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
S1	Yüz Yüze	13.12.2024	15.11 dk.
S2	Yüz Yüze	12.12.2024	19.03 dk.
S3	Yüz Yüze	12.12.2024	12.15 dk.
S4	Yüz Yüze	12.12.2024	10.56 dk.
S5	Zoom	15.12.2024	18.59 dk.
ÇB1	Yüz Yüze	02.01.2025	16.23 dk.
ÇB2	Zoom	15.12.2024	19.40 dk.
ÇB3	Yüz Yüze	24.12.2024	17.40 dk.
ÇB4	Zoom	27.12.2024	18.15 dk.
ÇB5	Yüz Yüze	17.12.2024	21.15 dk.
BES1	Whatsapp	03.01.2025	12.19 dk.
BES2	Whatsapp	28.12.2024	20.40 dk.
BES3	Yüz Yüze	12.12.2024	16.15 dk.
BES4	Yüz Yüze	13.12.2024	10.47 dk.
BES5	Whatsapp	02.01.2025	12.42 dk.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin çeşitli yöntemlerle yapıldığı gözlemlenmiştir. Görüşmelerin büyük bir kısmı, katılımcılarla doğrudan yüz yüze yapılırken, bazı görüşmeler ise dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu dijital görüşmeler, özellikle Zoom ve WhatsApp gibi uygulamalarla yapılmıştır. Görüşmelerin süreleri, 10 dakika ile 22 dakika arasında değişkenlik göstermekte olup, görüşme takvimi ise aralık ve ocak aylarına yayılacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreç, araştırma sürecinin zamanlamasını ve katılımcıların görüşmeye erişim şeklini açıklığa kavuşturmakta önemli bir rol oynamaktadır.

2.5. NİCEL YÖNTEM AŞAMALARI

Nicel araştırma sürecinde izlenen yöntemsel adımlar, aşağıda kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.5.1. Nicel Yöntem Uygulaması

Kapsamlı ve genel bir durum analizi sunabilmek amacıyla, araştırmanın nicel bölümünde veri toplama sürecini sistematik bir şekilde yönlendiren genel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir olgunun, olayın veya durumun mevcut koşullarıyla ve olduğu gibi betimlenmesi için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırmaya konu olan birey, grup, olay ya da nesne, kendi içsel dinamikleri ve çevresel faktörleriyle birlikte, doğal haliyle tanımlanır ve incelenir (Karasar, 2012). Araştırma konusunun mevcut durumunu bir “fotoğraf” gibi çekmeyi amaçlayan tarama araştırma yöntemi, geniş bir kitleye ait görüş ve özellikleri derinlemesine inceleyerek detaylı bir şekilde betimlemeyi hedefler (Büyüköztürk vd., 2012). Bu yöntem, araştırma konusunun özelliklerini daha geniş bir perspektiften ele alarak, toplumsal bağlamda anlamlı ve kapsamlı bir analiz yapmayı sağlar. Tarama araştırmaları, aynı zamanda bireylerin ya da grupların özelliklerini, davranışlarını ve tutumlarını sistematik bir şekilde ortaya koyarak, daha büyük örneklem gruplarına genellenebilecek bulgular elde edilmesine olanak tanımaktadır.

Bu bölümde, beden eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi oyun dersi yeterliklerini detaylı bir şekilde betimlemek ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla, tarama modelleri arasında yer alan genel tarama modeli tercih edilmiştir. Genel tarama modeli, araştırma sürecinde, öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersindeki yeterlik düzeylerini anlamak için, mevcut koşullar ve durumlar ışığında bir durum analizi yapmayı hedeflemektedir. Bu model sayesinde, öğretmenlerin yürüttükleri derslerdeki yetkinlikleri, dersin içeriğine ve öğretim yöntemlerine dair genel bir resim çizilmiş ve onların yeterlik seviyeleri kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiştir. Genel tarama modelinin kullanılması, araştırmacıya öğretmenlerin ders içindeki tutumlarını, bilgi seviyelerini ve pedagojik yaklaşımlarını geniş bir perspektiften inceleme olanağı sunmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin mevcut eğitim durumları objektif bir biçimde ortaya konarak, gelecekteki eğitim planlamalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2.5.2. Nicel Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki DOKAP illerinde görevli olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile aynı illerde görevli sınıf öğretmenleri oluşturmakta olup, araştırma katılımcıları arasında yer almaktadırlar. Bu öğretmenler, beden eğitimi ve oyun dersinin farklı alanlarındaki uzmanlıkları ve deneyimleriyle eğitim süreçlerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, bu öğretmenler arasındaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve BEO dersi ile ilgili eğitim yaklaşımlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. DOKAP illerindeki eğitimcilerin, beden eğitimi ve oyun

dersini nasıl yürüttükleri, karşılaştıkları zorluklar ve dersin içeriğine ilişkin algılarını anlamak, eğitim politikalarına ve öğretmen eğitime dair öneriler geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders içeriği, öğretim yöntemleri, materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, sınıf içindeki tutumları ve yeterlik düzeylerine dair görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin benzer konulardaki yaklaşımları, araştırmanın temel odak noktalarından biri olmuştur. Nicel araştırmalarda genelleme yapma imkânı tanıyan yapısı nedeniyle olasılıklı örnekleme yöntemleri tercih edilmektedir (Lewis, 2015). Bu yöntem, olasılık kuramına dayanarak, belirli özelliklerin evrende dağılımının normal olduğunu kabul eder. Olasılık kuramı, örneklem üzerinden yapılan çıkarımların, tüm evrenin incelenmesiyle elde edilecek sonuçlarla benzer olacağını varsayar. Dolayısıyla, olasılıklı örneklem yöntemlerinde, araştırmacı yalnızca örneklem üzerinde çalışarak, evrenin tamamı hakkında da benzer sonuçlara ulaşma olasılığına sahiptir (Tutar ve Erdem, 2020). Bu yaklaşım, örnekleme elde edilen verilerin, evrendeki tüm birimleri temsil edecek şekilde doğru bir şekilde yansıtılmasını sağlar. Sonuç olarak, olasılıklı örnekleme yöntemi, araştırmaların güvenilirliğini artırarak, daha geniş kitlelere genellenebilir bulgular sunmayı mümkün kılar. Mevcut araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme tercih edilmiştir.

Küme örnekleme, evrende doğal olarak bulunan veya belirli bir amaç doğrultusunda yapay olarak oluşturulmuş, kendi içlerinde benzerlik gösteren grupların yer aldığı durumlarda sıkça başvurulan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemin kullanılmasıyla, çok büyük ve kapsamlı bir evren, araştırmacıya daha yönetilebilir ve odaklanılabilir parçalara bölünerek incelenme imkânı sunar (Patton, 2005). Özellikle, geniş coğrafi alanlarda yer alan ve büyük hacimli evrenlerde bu yöntem önemli bir avantaj sağlar. Küme örnekleme, bu tür evrenlerde belirli grupların daha derinlemesine analiz edilmesine olanak tanır. Uygulama aşamasında ise, evren ilk olarak çeşitli benzer özelliklere sahip alt gruplara ayrılır. Bu süreç, araştırmanın daha sistemli ve düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlar, ayrıca araştırmacının örneklem üzerinde daha hedeflenmiş analizler yapabilmesine olanak tanır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu yaklaşım sayesinde, araştırmacının daha etkili ve güvenilir bulgular elde etmesi beklenmektedir. Araştırmaya 133 kadın ve 189 erkekler toplam 322 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 162'si sınıf öğretmeni ve 160'ı beden eğitimi ve spor öğretmenidir.

2.5.3. Nicel Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine dair verilerin toplanabilmesi için anketin ilk bölümüne “Kişisel Bilgi Formu” (EK 2) eklenmiştir. Bu form, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, branşı, görev yaptıkları şehir, mesleki

kıdem yılı, kariyer basamağı, lisansüstü mezuniyet durumu ve spor yapma alışkanlığı gibi 8 farklı sorudan oluşmaktadır.

Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ): Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ), 39 maddeden oluşmakta olup, Kara (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şunlardır: “Beden eğitimi derslerinde seçilen strateji, yöntem ve teknikleri amacına uygun, seçebilme ve uygulayabilme yeterliğine sahibim.”, “Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, bireysel farklılıkları dikkate alabilme yeterliğine sahibim.”, “Beden eğitimi derslerinde hareketleri açık, anlaşılır ve iyi basamaklamalara ayrılmış bir şekilde sunabilme yeterliğine sahibim.” Ölçek, 1’den (Benim İçin Çok Yetersiz) 5’e (Çok Yeterli) kadar derecelendirilmiş 5’li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçekte, planlama ve ders hazırlığı, öğretim strateji ve teknikleri, materyal kullanımı, uygulama, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme konularında olmak üzere toplam altı alt boyut yer almaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenin beden eğitimi dersine yönelik yeterlik seviyesinin yüksek olduğunu işaret ederken, düşük puanlar ise bu yeterlik düzeyinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Yani, ölçek üzerinden alınan puanlar, öğretmenin dersin farklı alanlarındaki yeterlik seviyesini yansıtarak, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri, ölçek alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayılarının .88 ile .96 arasında olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.4. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma için veri toplama sürecine başlanmadan önce, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu’ndan ilgili onay alınmıştır (Ek 1). Veriler hem basılı formlar hem de Google Forms aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış olup veri toplama sürecinde, her bireyin yalnızca bir kez yanıt vermesi elektronik sistem aracılığıyla titizlikle kontrol edilmiştir. Ayrıca, katılımcılar üzerinde herhangi bir baskı veya zorlama uygulanmamış, araştırmaya yalnızca gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireyler dahil edilmiştir. Katılımcılara, araştırmaya katılmadan önce gönüllü katılım onayı alınmış ve süreç boyunca her aşamada katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu hatırlatılmıştır.

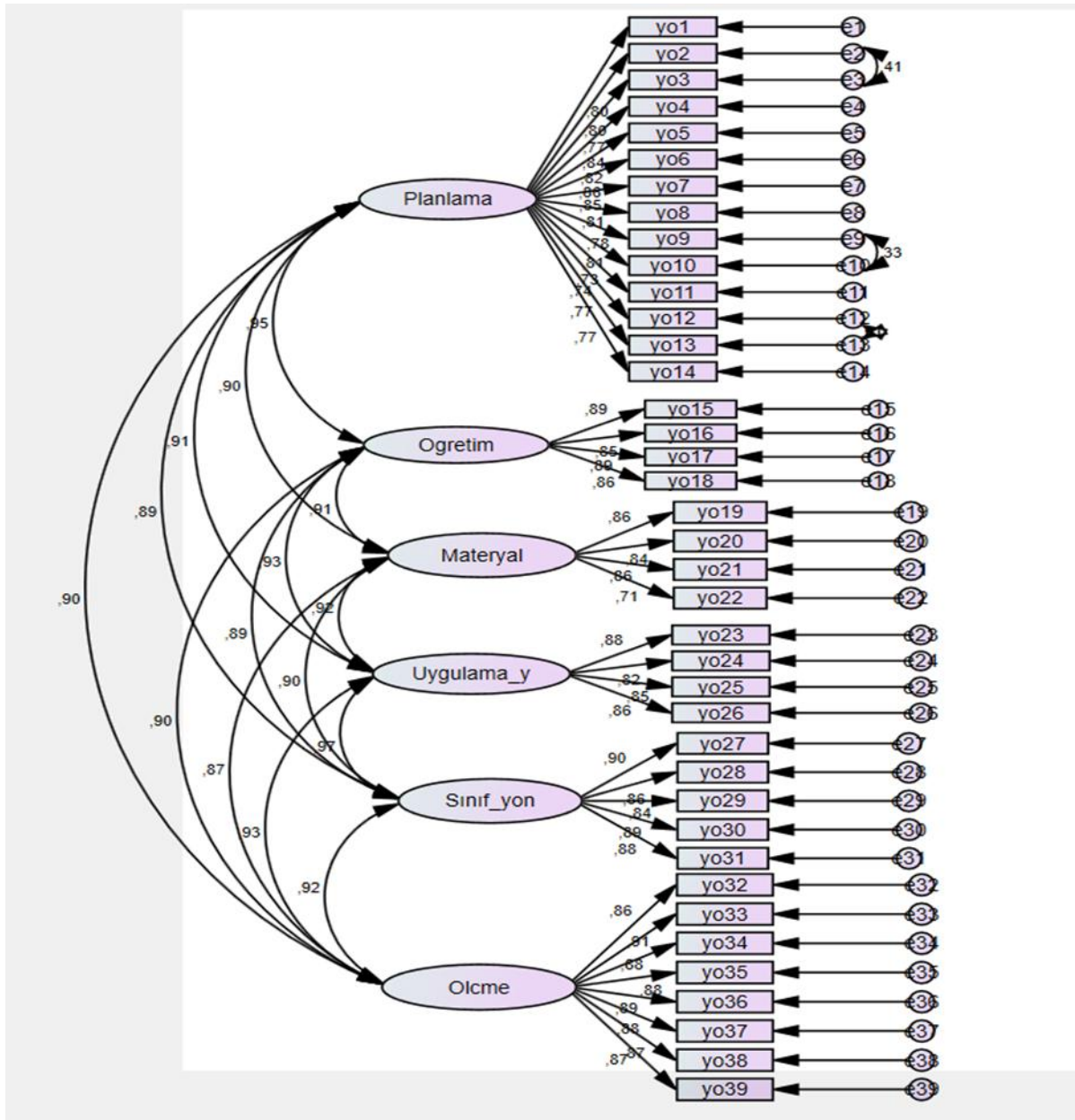
2.5.5. Nicel Araştırma Veri Analizi

Araştırmada, öğretmenlerden elde edilen ham veriler, olası hataların önlenmesi ve verilerin analiz için uygun hale getirilmesi amacıyla; tek tek kontrol edilip toplanan cevaplarda eksik olmadığı için kayıp veri ataması yapılmamıştır. Örneklem yeterliğini hesaplamada G*Power 3.1.9.7 programı kullanılmış ve minimum katılımcı sayısı 249 olarak hesaplanmıştır

(test grubu: F test, istatistik testi: tek yönlü ANOVA, etki büyüklüğü: .25-orta, α hata olasılığı: .05, güç: .95, grup sayısı: 3). Kullanılan ölçüm aracının boyutlarına ait cevaplar toplanarak her bir boyutun hem de tüm ölçeğin toplam puanı hesaplanmıştır. Ardından normalliği sağlamak için boyutlarla birlikte ölçek toplam puanının standardize edilmiş değerleri (z skoru) hesaplanmış ve ± 3.29 'un dışında kalan bir cevap veri setinden dışlanmış ve dağılıma ilişkin histogramlar incelenmiş, son olarak ise çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır (Kalaycı, 2018). İstatistiksel işlemler sonucu, verilerin -1,5 ile +1,5 arasında bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Ölçme aracının mevcut çalışma örnekleminde geçerliğinin test edilmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenilirliğinin test edilmesinde Cronbach's alpha iç tutarlık analizi, ölçek boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkileri incelemeye Pearson korelasyonu, iki grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasında, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Üç ya da daha fazla grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılması için ise tek yönlü ANOVA testi tercih edilmiştir. Ayrıca, gruplar arasındaki gözlem sayılarının eşit olmaması durumu nedeniyle, bu farkları daha ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla Scheffe testi gibi Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır. İstatistiksel analizlerde, anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlemesi, SPSS 25 paket programı kullanılarak yapılmış ve sonuçların güvenilirliği sağlanmıştır.

2.5.6. Nicel Yöntem Geçerliği

DeVellis (2017), bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği her ne kadar daha önce test edilmiş olsa da kullanılan her çalışmada bunların tekrar test edilmesini önermektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada kullanılan BEDÖYÖ orijinal faktör yapısına sadık kalınarak DFA'ya tabi tutulmuş ve sonuçlar Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4: BEDÖYÖ DFA Bulguları

2.-3., 9.-10. ve 12.-13. maddeler arasında önerilen üç modifikasyon yapıldıktan sonra incelenen DFA bulguları, ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığını ve modelin anlamlı olduğunu göstermektedir (Ki-kare/serbestlik derecesi (1500.57/683) =2.20, $p=.000$). Madde faktör yükleri .73-.90 arasında, T değerleri ise 14.58-23.84 ($p<.001$) arasında değişmektedir. Elde edilen yapının uyum indekslerine bakıldığında NFI=.90, RFI=.90, IFI=.94, TLI=.94, CFI=.94 olarak, hata katsayılarına bakıldığında ise RMR=.02, SRMR=.03, RMSEA=.06 olarak hesaplanmıştır. DFA ile ulaşılan sonuçlarda Ki-kare/serbestlik derecesinin 5'ten küçük, uyum indekslerinin .90 ve üzerinde, hata katsayılarının .08'den küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmekte, madde faktör yüklerinin .32'den, T değerlerinin ise 1.96'dan yüksek olması gerektiği bildirilmektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003;

Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu kriterlerden hareketle BEDÖYÖ'nün mevcut örneklem için geçerli olduğu belirlenmiştir.

2.5.7. Nicel Yöntem Güvenirliği

Araştırmamızda kullanılan ölçeğin güvenirlik dağılımı sonuçlarına göre; Cronbach Alfa değeri $\alpha = 0,987$ bulunmuştur. Ölçeğe ait alt boyut güvenirlik değerlerine baktığımızda ise planlama ve ders hazırlığına ilişkin yeterlik düzeyleri alt boyutunun güvenirlik kat sayısının 0,961, öğretim, strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik düzeyleri alt boyutunun 0,928, materyal kullanmaya ilişkin yeterlik düzeyleri alt boyutunun 0,889, uygulamaya ilişkin yeterlik düzeyleri alt boyutunun 0,912, sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri alt boyutunun 0,940 ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik düzeyleri alt boyutunun 0,964 olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen analizler sonucunda, Cronbach Alfa değerinin $\alpha = 0,987$ olarak hesaplanması, ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Seçer (2013), ölçek uyarlama ve geliştirme süreçlerinde, Cronbach Alfa katsayısının kullanılması gerektiğini ve bunun önemli bir güvenirlik ölçütü olduğunu belirtmektedir. Genel kabul gören ölçütlere göre, bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için α değerinin en az 0,70 veya üzeri olması gerekmektedir (Özdamar, 2002; George ve Mallery, 2010). Bu çalışmada, her bir alt boyut için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 4'de detaylı bir şekilde yer almaktadır.

Tablo 4: Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ) Güvenirlik Dağılımı Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Planlama ve ders hazırlığına ilişkin yeterlik düzeyleri	14	0,96
Öğretim, strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik düzeyleri	4	0,92
Materyal kullanmaya ilişkin yeterlik düzeyleri	4	0,88
Uygulamaya ilişkin yeterlik düzeyleri	4	0,91
Sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeyleri	5	0,94
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik düzeyleri	8	0,96
Genel	39	0,98

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerin her iki türü de (nitel ve nicel) ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur. İlk olarak nitel verilerin detaylı analizi ve bulgulara dayalı yapılan yorumlar, ardından nicel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dair yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir. Böylece, her iki veri türünün analizinden elde edilen bulgular bir bütün olarak ele alınmış ve araştırmanın kapsamı daha detaylı bir biçimde ortaya konmuştur.

3.1. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Araştırmamızın bu bölümünde, beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterlikler temel alınarak; beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin bu derse ilişkin görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmamızda nitel veri analizi sürecinde kullanılan kodların sistemli bir şekilde tanımlanması, düzenlenmesi ve standartlaştırılması amacıyla MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır. Verileri analiz ederken belirli temalar ve kategoriler altında kodlar oluşturulmuş, bu kodların anlamları açıklanarak analiz sürecinin şeffaflığı artırılmıştır. Ayrıca, veriler arasındaki ilişkilerin daha sistemli bir şekilde çözümlenmesine katkı sağlamak amacıyla kod sistemi ve frekans dağılımları tablosu hazırlanmış ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Kod Sistemi

Kod Sistemi	Frekans
Kod Sistemi	304
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİKLERİ	0
Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceler	0
Öğrenen merkezli olmak	1
Çift branşlı öğretmen olmak ve bakış açısı	5
Altyapı eksikliği	1
Erken yaşlarda katılım	5
Eğitim ve öğrenme ile eksikliklerin giderilmesi	1
Bilişsel gelişim	4
Sosyal duygusal gelişim	4
Öğrenme ve eğlencenin aynı ortamda olması	5
Sadece Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni derse girmeli	21

Beceri/yetenek keşfi	5
Derste çocukların fazla enerjilerini atmaları	6
Fiziksel gelişim	13
Alana özgü beceriler	0
Esneklik	4
Alana özgü becerilerin bilinmemesi	3
Sürat	4
Denge	3
Kuvvet	7
Çeviklik	3
Koordinasyon	6
Dayanıklılık	7
Ritim	4
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	0
Öğrenci kaynaklı sorunlar	4
Okul ve idare kaynaklı sorunlar	1
İklim ve Hava Koşulları	4
Spor Salonu Eksikliği	9
Zaman sıkıntısı	3
Gürültülü ortam	2
Kalabalık sınıflar	3
Planlama ve Ders Hazırlığı	0
Kazanımları anlamada zorlanma	10
Kazanımların anlaşılır olması	6
Program ve ders planı kullanımı	3
Öğrencilere göre oyun hazırlanması	1
Hizmet içi eğitim desteği	14
Yeni oyunlar öğrenme	5
Öğretim Strateji, Yöntem, Teknikleri	0
Bireyselleştirilmiş eğitim kullanımı	1
BES öğretiminde yetersizlik	8
Öğretmenin bireysel yetenekleri	7

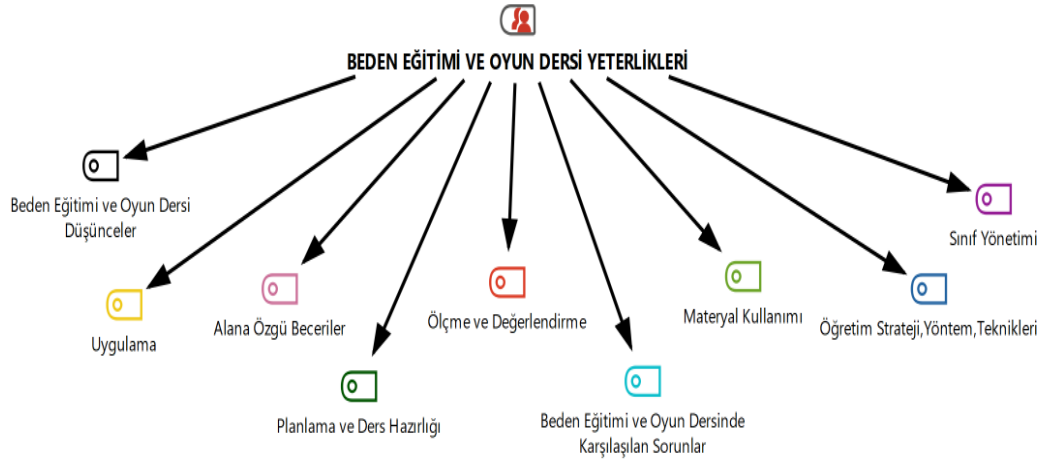
Yeterli zaman ile her öğrencinin öğrenmesi	2
Gelişime ve öğrenmeye açıklık	8
Materyal Kullanımı	0
Okul ve idarenin materyal sağlaması	3
Materyal/Malzeme/ekipman eksikliği	10
Uygulama	0
Parkur oyunları tercihi	7
Motor beceriler için oyun seçimi	6
Geleneksel çocuk oyunları	3
Sosyal medyadan esinlenme oyunları	7
Sosyal etkileşim için takım oyunları tercihi	1
Zekâ oyunları ağırlıklı	1
Sınıf içi/dışı etkinlikler	5
Müfredata uygun ders işlenişi	10
Sadece öğrencilerinin başında bulunma	3
Branş dışı konular/dersler	3
Esnek olmak	1
Sınıf Yönetimi	0
Sınıf yönetiminde yeterlik	8
Ölçme ve Değerlendirme	0
Alternatif Ölçme-Değ. Yönt. Kullanımı	13
Ölçme değerlendirmede yetersizlik	1
Eğleniyorsa, öğreniyor düşüncesi	2
Ölçme değerlendirme yok	2
Motivasyon için yüksek not verme	2
Gözleme dayalı puan verme	13

Görüşler, MAXQDA 2020 programıyla bir önceki başlıkta yer alan kod kılavuzu (Tablo 5) çerçevesinde kodlanmış, alt kodların istatistikleri alınmış ve kodların görüşler üzerindeki dağılımını ifade eden Kod Matrisi Tarayıcısı ile tablolar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular da ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
▼ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİKLERİ																0
> Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceler	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	71
> Alana özgü beceriler	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	41
> Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	26
> Planlama ve Ders Hazırlığı	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	39
> Öğretim Strateji,Yöntem,Teknikleri	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	26
> Materyal Kullanımı	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	13
> Uygulama	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	47
> Sınıf Yönetimi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	8
> Ölçme ve Değerlendirme	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	33
Σ TOPLAM	19	18	14	16	14	25	37	30	17	29	15	18	15	20	17	304

Şekil 5: Kod Sistemi

Şekil 5 incelendiğinde, çift branşlı öğretmenlerden ÇB2, ÇB3, ÇB5 “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceleri” temasında, diğer öğretmen gruplarına kıyasla çok daha yoğun katkı sundukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, “Alana Özgü Beceriler” temasında ÇB1, ÇB2, ÇB4, ÇB5, BES2, BES3, BES4 ve BES5’in bu tema kapsamında yoğun biçimde görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinden yalnızca S1’in “Alana Özgü Beceriler” teması üzerinde daha fazla katkı sunduğu, diğer sınıf öğretmenlerinin ise bu temaya dair görüşlerini düşük yoğunlukta ifade ettiği belirlenmiştir. “Uygulama” temasında ise sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin daha fazla görüş bildirdiği saptanmıştır. Genel frekans değerleri incelendiğinde, tüm temalar kapsamında en fazla görüşü çift branşlı öğretmenlerin bildirdiği, onları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin takip ettiği belirlenmiştir. “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Yeterlikleri” olgusu altında belirlenen temalara en az görüş bildiren grup ise sınıf öğretmenleri olmuştur. Toplam frekans değerleri incelendiğinde, bu olgu kapsamında en fazla görüşün “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceleri” temasında (71 kod frekansı) ifade edildiği, en az görüşün ise “Sınıf Yönetimi” temasında (8 kod frekansı) yer aldığı görülmüştür.



Şekil 6: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Yeterliklerine İlişkin Temalar

Şekil 6’da görüldüğü gibi beden eğitimi oyun dersi yeterlikleri olgusu; “*Beden Eğitimi Oyun Dersi Düşünceler*”, “*Uygulama*”, “*Alana Özgü Beceriler*”, “*Planlama ve Ders Hazırlığı*”, “*Ölçme ve Değerlendirme*”, “*Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar*”, “*Materyal Kullanımı*”, “*Öğretim Strateji Yöntem Teknikleri*” ve “*Sınıf Yönetimi*” olmak üzere 9 temada ele alınmıştır.

3.1.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Teması

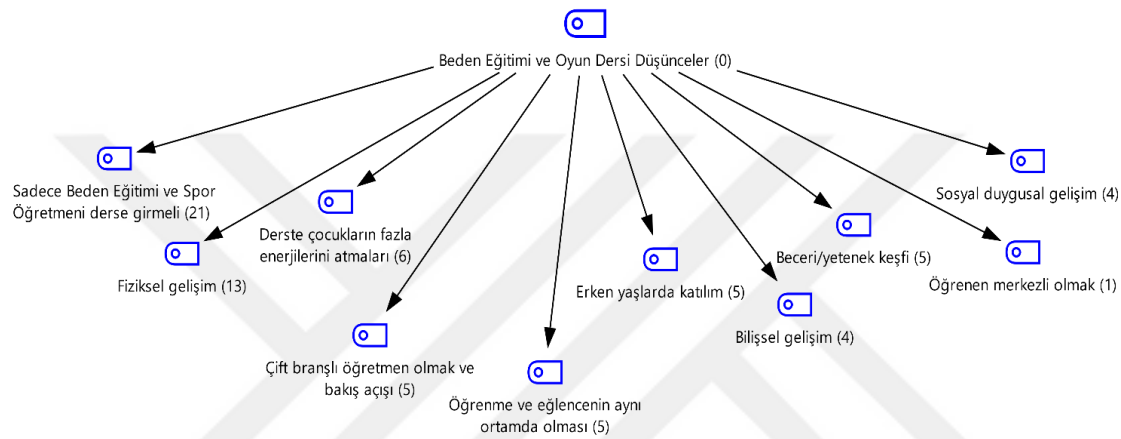
Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerine yönelik görüşlerin incelenmesi için oluşturulan temalardan beden eğitimi ve oyun dersine yönelik düşüncelerin kategorileri Şekil 7’de ve kod matrisleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
☑ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİKLERİ																0
☑ Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceler																0
☑ Öğrenen merkezli olmak																1
☑ Çift branşlı öğretmen olmak ve bakış açısı																5
☑ Altyapı eksikliği																1
☑ Erken yaşlarda katılım																5
☑ Eğitim ve öğrenme ile eksikliklerin giderilmesi																1
☑ Bilişsel gelişim																4
☑ Sosyal duygusal gelişim																4
☑ Öğrenme ve eğlenmenin aynı ortamda olması																5
☑ Sadece Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni																21
☑ Beceri/yetenek keşfi																5
☑ Derste çocukların fazla enerjilerini atması																6
☑ Fiziksel gelişim																13
Σ TOPLAM	4	4	2	2	2	5	12	9	4	8	3	3	5	4	4	71

Şekil 7: Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Teması Kod Matrisi

Şekil 7 incelendiğinde, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceleri” teması altında toplam 12 kategori oluşturulduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, tüm katılımcıların beden eğitimi ve oyun

derslerinin yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, tüm çift branşlı öğretmenler ile BES3, BES4, BES5, S1 ve S2 numaralı katılımcıların, “Fiziksel Gelişimi Destekleme” kategorisi kapsamında ortak görüş bildirdiği ve bu doğrultuda düşüncelerin yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öte yandan, sınıf öğretmenlerinden S2, S4 ve S5 ile ÇB2 ve BES1 kodlu katılımcıların, çocukların eğlenirken öğrenmesini destekleyen bir yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin algılarında belirgin bir farklılık olduğunu ve öğretmenlerin uzmanlık alanlarına bağlı olarak farklı kategoriler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir.



Şekil 8: Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Düşünceler Temasına Ait Kategoriler

Şekil 8 incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersinin yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurguladıkları (21 kod frekansı) görülmektedir. Ayrıca, bu dersin çocukların fiziksel gelişimine katkı sağladığı, enerji atmalarına olanak tanıdığı ve erken yaşlarda sporla tanışmalarını desteklediği yönünde ortak görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sınıf eğitiminin ardından beden eğitimi ve spor eğitimi alan katılımcıların bu derse karşı bakış açıları olumlu yönde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, beden eğitimi ve oyun dersinin yalnızca fiziksel gelişime katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini de destekleyen önemli bir alan olduğunu vurgulamışlardır. Bu kategoriye ilişkin katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiş olup, belirlenen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur. Bu görüşler, ilgili temalar çerçevesinde değerlendirilerek araştırmanın bulgularını destekleyen örneklerle birlikte verilmiştir:

“...beden eğitimi öğretmenin alanı olduğu için ve tek bir derse girdiği için daha fazla odaklanacaktır. Sınıf öğretmeni gerekli yeterliğe sahipse bu derse verebilir ama bence alanında uzman kişinin vermesi daha doğru olacaktır (S4).”

“İlkokul öğrencisinin seviyesine inebilirse daha donanımlı olduğundan bu derse beden eğitimi ve spor öğretmenin girmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum (ÇB2).”

“Sınıf öğretmenliği lisans eğitimimden sonra beden eğitimi öğretmenliği okuyunca bu derse karşı bakış açım pozitif anlamda değişti. Dersin önemini zaten biliyordum. Kendimi bu alanda geliştirmek için beden eğitimi öğretmenliği okudum. Okul bittikten sonra bu dersin daha etkili işlenmesi gerektiğini düşünmeye başladım ve bu ders için plan program yapıyorum. Günlük planlarıma uyararak işliyorum (ÇB1).”

“...çocukları fiziksel olarak geliştirmek istiyorsak önce bunun sistemsal altyapısını oluşturmak gerekiyor (ÇB2).”

“...bu iki alanda da formasyon dersleri aynı sadece sınıf öğretmenliği alanında daha fazla öğretim dersi var bu sebeple sınıf öğretmenliği yapan arkadaşlarım kendilerini daha fazla yeterli hissediyor olabilirler ama bugün artık değişen dünyada erken branşlaşmanın önemini bildiğim için bu derse beden eğitimi öğretmenlerinin girmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum (ÇB5).”

“Okul içerisinde, çocukların hem enerjilerini atmaları hem de yalnızca bilişsel değil, fiziksel yönden de gelişimlerini desteklemek için beden eğitimi ve oyun dersi mutlaka olmalıdır (S1).”

“Beden eğitimi ve oyun dersi, benim için çocuğun enerjisini atabildiği bir derstir. Bu derste motor beceriler öğretmen tarafından gözlemlenip geliştirildiğinde, çocuğun özgüveninin artmasına, kendini tanımasına ve hem sınıf içinde hem de toplumda birlikte hareket etme duygusunun gelişmesine katkı sağlar (ÇB3).”

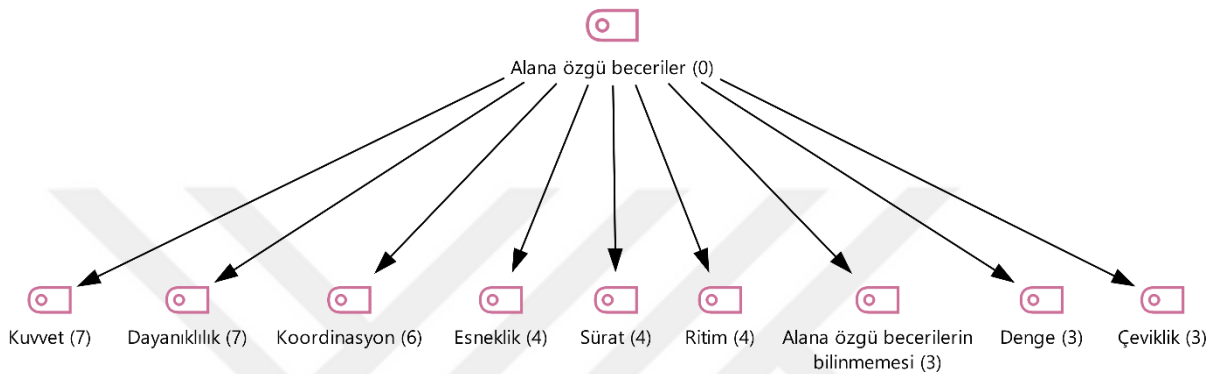
3.1.2. Alana Özgü Beceriler Teması

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerine yönelik görüşlerin incelenmesi için oluşturulan temalardan “Alana Özgü Beceriler” temasına ait kategoriler Şekil 3’te ve kod matrisleri Şekil 9’da sunulmuştur.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
BEDE N EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİ																0
Alana özgü beceriler																0
Esneklik																4
Alana özgü becerilerin bilinmesi																3
Sürat																4
Denge																3
Kuvvet																7
Çeviklik																3
Koordinasyon																6
Dayanıklılık																7
Ritm																4
TOPLAM	4	1	1	1	0	4	6	2	1	6	1	5	2	3	4	41

Şekil 9: Alana Özgü Beceriler Teması Kod Matrisi

Şekil 9 incelendiğinde, “Alana Özgü Beceriler” teması altında katılımcıların en çok kuvvet, dayanıklılık ve koordinasyon gibi motor becerilere dair görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, S3, S4 ve BES1 numaralı katılımcıların alana özgü becerilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, aynı tabloya bakıldığında, çift branşlı öğretmenler ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine kıyasla “Alana Özgü Beceriler” temasını oluşturan ilgili kategoriler altında daha yoğun görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, farklı öğretmen gruplarının alana özgü beceriler konusunda sahip oldukları bilgi ve deneyim farklarını yansıtmaktadır.



Şekil 10: Alana Özgü Beceriler Temasına Ait Kategoriler

Şekil 10 incelendiğinde “Alana Özgü Beceriler” teması altında kuvvet, dayanıklılık, koordinasyon, esneklik, sürat, ritim, denge, çeviklik ve bu becerilerin bilinmemesi gibi kategorilerin olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...mesela dışarıda yaptığımız bir parkurda dayanıklılığı ölçüp görebiliyoruz. Bu becerilerden biri de ritimdi sanırım. Bugün son derste uyguladım. Ben alkışla ritim veriyorum öğrenci de sıraya veya vücuduna vurarak tekrar ediyor...(ÇB2).”

“Öncesinde bu becerileri bilmiyordum ama Beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyunca bu becerilerle çok fazla karşılaştım. Kuvvet, esneklik, dayanıklılık, çabukluk, işte ritim gibi beceriler olduğunu biliyorum (ÇB5).”

“...mendili koyuyorum, tek ayak üzerinde öğrencim mendili almaya çalışıyor. Kol kuvveti için mesela tenis topu fırlattırıyorum. Sürat için 20 m koşu yaptırıyorum. (S1).”

“Evet bu becerileri biliyorum. Bu becerilerin öğrencilerin fiziksel gelişimlerini destekleyecek motor beceriler olduğunu bunların kuvvet, dayanıklılık, ritim, esneklik olduğunu biliyorum. Buna örnek verecek olursak hepimiz elimizdeki materyallerle birçok parkur kuruyoruz, bu parkurları örnek verebilirim (BES5).”

“Alana özgü motor becerileri biliyorum hocam. Kuvvet, esneklik, denge, koordinasyon, ritim. Biz 2 yıldır, ana sınıfı ve birinci sınıflara Sınav genel merkezinden gelen yetenek tarama testlerini yapıyoruz ve bu becerileri ölçüyoruz (BES4).”

3.1.3. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Teması

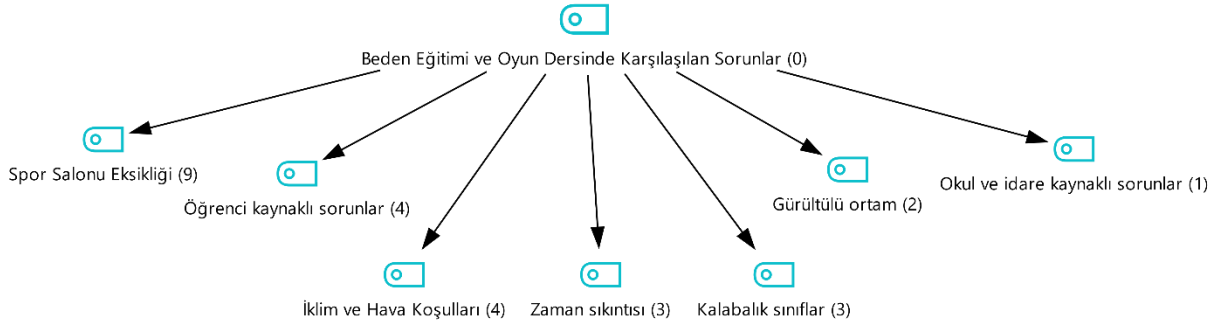
Araştırma kapsamında, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterlikleri hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla oluşturulan temalardan “Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” temasına ait kategoriler Şekil 4’te, ilgili kod matrisleri ise Şekil 11’de detaylı şekilde sunulmuştur.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
BEDEB EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİKLERİ																0
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar																0
Öğrenci kaynaklı sorunlar																4
Okul ve idare kaynaklı sorunlar																1
İklim ve Hava Koşulları																4
Spor Salonu Eksikliği																9
Zaman sıkıntısı																3
Gürültülü ortam																2
Kalabalık sınıflar																3
TOPLAM	1	1	2	0	2	3	5	5	1	2	1	0	1	1	1	26

Şekil 11: Beden Eğitimi Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Teması Kod Matrisi

Şekil 11 incelendiğinde, “Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” teması altında farklı kategoriler oluşturulduğu ve bu kategorilerde katılımcıların çeşitli görüşler bildirdiği görülmektedir. Spor salonu eksikliği kategorisinde S1, S2, S5, ÇB2, ÇB3, ÇB4 ve ÇB5 numaralı katılımcıların bu soruna dikkat çektikleri, özellikle ÇB1’in bu konuda daha yoğun görüş beyan ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ÇB2’nin kalabalık sınıflar kategorisi altında yoğun şekilde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Ayrıca, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, beden eğitimi ve oyun dersinde öğrenci kaynaklı sorunlarla karşılaşmadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak, BES2 numaralı katılımcı hariç tüm beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ders sürecinde öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, iklim ve hava koşulları ve sınıf mevcutlarının fazlalığının da dersin etkin şekilde işlenmesini zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Bu bulgular, beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaşılan sorunların hem yapısal hem de öğrenci merkezli olabileceğini göstermektedir.



Şekil 12: Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar Temasına Ait Kategoriler

Araştırma kapsamında, “Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” teması yedi kategori altında değerlendirilmiştir. Bu tema çerçevesinde ortaya çıkan kategoriler ise şunlardır: spor salonu eksikliği, iklim ve hava koşulları, öğrenci kaynaklı sorunlar, zaman sıkıntısı, kalabalık sınıflar, gürültülü ortam ve okul ile idare kaynaklı sorunlar. Bu tema-kategori-kod haritası, Şekil 12’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Katılımcıların bu temaya ait görüşleri ise aşağıda yer almaktadır:

“...sınıf içerisinde öğrencilerimizin fiziki yeterlikleri farklı olduğu için bazı öğrencilerimiz senin anlattığını, senin gösterdiğini hemen uygulayabiliyor ama diğer öğrencimiz onu tam yapamıyor (BES4).”

“...tabii bu zamanda çocuk oyunlarını farklı şekilde değiştirmeye çalışıyorum ama bazen bu sorun olarak karşıma çıkıyor. Bazı öğrenciler düşük motivasyonlu oluyor. Oynamak istemiyor (BES5).”

“Okul idaresinin bazen hocam çocuklara bu kadar beden eğitimi değil de bazı beden eğitimi derslerinde test çözdürseniz, deneme yapsanız gibi istekleri olabiliyor. Yine velilerden, hocam hava çok soğuk acaba bugün çıkmazsanız mı gibi tepkileri de olabiliyor. Veli, okul veya idare kaynaklı olarak bunları söyleyebilirim (ÇB5).”

“Beden eğitimi oyun dersinin haftada beş saatinin tamamını hiçbir zaman kullanamadım. Yani kullanmak da istemedim. Çoğu zaman diğer derslerdeki eksikliklerimi tamamlamak için kullanıyorum. Memleketimizde kış uzun, havalar çok soğuk oluyor dışarıya da kullanamıyoruz (S3).”

“...en çok karşılaştığım problem sınıfımın kalabalık olması mesela şu an sınıf içindeyiz bu sebeple kontrolde biraz sıkıntı yaşıyorum açıkçası. Çünkü öğrenci arkadaşını izlerken müdahale ediyor, sürekli oynamak istiyor, beklemek istemiyor, gürültüler oluyor ister istemez (ÇB2).”

“...okulumuzda salon olsaydı bu ders çok daha rahat işlenebilirdi. Sınıf içinde kullanılabilecek malzemeler okulumuzda mevcut (ÇB2).”

“...çoğu okulun bahçesi olsun, fiziksel imkanlar olsun yetersiz. Çoğu okulda spor salonu yok (ÇB1).”

“...bölüp yarısıyla bir oynuyoruz. Yarısıyla bir oynuyoruz. Bu da zaman kaybına neden oluyor yani zamanı yetiştiremiyor (S3).”

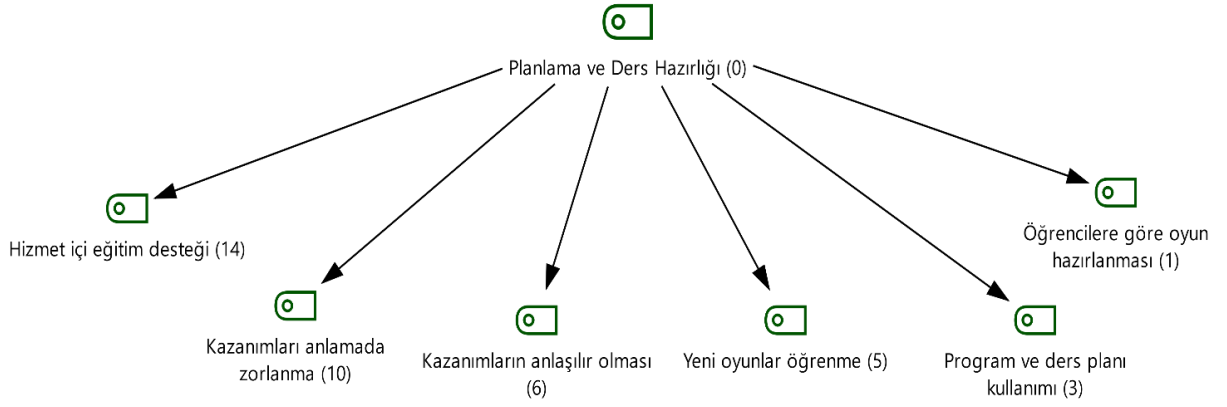
3.1.4. Planlama ve Ders Hazırlığı Teması

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik planlama ve ders hazırlığı konusundaki görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda, “Planlama ve Ders Hazırlığı” teması altında belirlenen çeşitli kategoriler Şekil 13’de görsel olarak sunulmuş, her bir kategoriye ait kodlar ise Şekil 14’de sistematik bir biçimde yer alacak şekilde gösterilmiştir. Bu sunum, katılımcıların görüşlerinin daha açık bir şekilde anlaşılmasına ve temaların daha iyi kavranmasına olanak sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİ																0
Planlama ve Ders Hazırlığı																0
Kazanımları anlamada zorlanma																10
Kazanımların anlaşılır olması																6
Program ve ders planı kullanımı																3
Öğrencilere göre oyun hazırlama																1
Hizmet içi eğitim desteği																14
Yeni oyunlar öğrenme																5
TOPLAM	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	4	1	3	2	39

Şekil 13: Planlama ve Ders Hazırlığı Teması Kod Matrisi

Şekil 13 incelendiğinde, “Planlama ve Ders Hazırlığı” teması altında çeşitli kategoriler oluşturulmuş ve katılımcıların bu kategorilerde farklı görüş ve düşüncelerini paylaştıkları gözlemlenmiştir. “Kazanımları anlamada zorlanma” kategorisinde, S4 numaralı katılımcının daha yoğun görüş bildirdiği görülmekle birlikte, S1, S2, S3, ÇB3, ÇB4, ÇB5, BES1 ve BES2 numaralı katılımcılar da bu kategori altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoğunluğu, kazanımları anlamada herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Şekil verilerine göre, çift branşlı öğretmenler, derslerini programın gerekliliklerine uygun ve planlı bir şekilde işlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmı, hizmet içi eğitim desteği alma gerekliliği konusunda görüş bildirmiştir.



Şekil 14: Planlama ve Ders Hazırlığı Temasına Ait Kategoriler

“Planlama ve Ders Hazırlığı” teması, öğretmenlerin ders süreçlerini planlarken ve derse hazırlanırken ihtiyaç duydukları destek alanlarını kapsamlı bir şekilde ele alan önemli bir başlık olarak belirlenmiştir. Bu tema altında katılımcıların görüşleri altı ana kategoride toplanmıştır. Bunlar: hizmet içi eğitim desteği, kazanımları anlamada zorlanma, kazanımların anlaşılır olması, yeni oyunlar öğrenme, program ve ders planı kullanımı ve öğrencilere uygun oyun hazırlamadır. Her bir kategori, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları farklı gereksinimleri çözüm arayışlarını ve bu dersin planlanmasından uygulanmasına kadar olan süreci temsil etmektedir. Aşağıda, her bir kategoriye dair katılımcıların görüşlerine yer verilerek, öğretmenlerin planlama ve ders hazırlığı sürecindeki çeşitli bakış açıları ve deneyimleri daha derinlemesine incelenmiştir:

“...kendimle ilgili yeni fark ettiğim şeyler var. Her çocuğun yetenekleri birbirinden farklı. Çocukların yeteneklerini gözlemleyerek ona göre bir oyun hazırlıyorum (ÇB3).”

“Biz bugün hala birçok çocuk oyununu, parkur oyunlarını internette takip ettiğimiz fenomen öğretmenlerden bakıp uyguluyoruz. Çocuk oyunları ile ilgili veya parkur kurma uygulamalarının yapıldığı bir kursa katılmak isterdim (ÇB5).”

“...beden eğitimindeki kazanımları gerçekleştirmelerine ihtiyacı var diye düşünmeye başladım, ondan sonra daha plan ve program çerçevesinde beden eğitimi ve oyun derslerini gerçekleştirmeye başladım (ÇB1).”

“Evet hocam kazanımları okuduğumda anlıyorum beden eğitimi öğretmeni olduğum için de bu kazanımları yorumlayıp çeşitlendirme yapabiliyorum (BES3).”

“Çok çerçeveli bir şekilde anladığımı söyleyemem. Doğrusu anlayıp da etkin bir şekilde kazandırdığımı da düşünmüyorum yani hani tek bir oyunla olacak bir iş değil bu bence. Örnek verecek olursam matematik dersinde 5 E modelini kullanıyorsak bu ders için de bu tarz bir öğretimin olması gerek (S1).”

“İlk başta çok zorlanıyordum ama sonrasında böyle haşır neşir ola ola biraz daha fark eder oldum. Mesela yer değiştirme hareketleri yapar dediğinde ilk aklıma gelen bir yerden bir yere gittiği. Bir konumu değiştirmek üzere geldiği... (S4).”

“Kazanımları anlamada kendimi yeterli hissetmiyorum matematik, türkçe gibi dersler hakkında bilimiz yeterli düzeyde olduğu için ya da o kazanımı daha önce çok verdiğimiz için artık o kazanıma aşına olabiliyoruz ama Beden eğitimi oyun dersi biraz boş geçtiği için kazanımlara aşına olamıyoruz ve bu kazanımları kazandırma konusunda, etkinliklerimiz de sınırlı bence... (ÇB4).”

“Şu şekilde bazı kazanımlar o kadar mükemmel yazılmış ki ama bazıları da o kadar karmakarışık. Okuduğumu ben anlamadığım için çoğu zaman öğrenciye anladığım kadarını veriyorum. Özel okullarda okul sistemine göre kazanımlar ilerliyor fakat meb sistemine bağlantılı kazanımlar veriliyor. MEB’deki kazanımları tam anlamıyla anlayabiliyorken bazen kurumsallarda bu değişikliğe uğradığı için kendi kurumumda bunu anlayamadığım noktalar oluyor (BES2).”

3.1.5. Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Teması

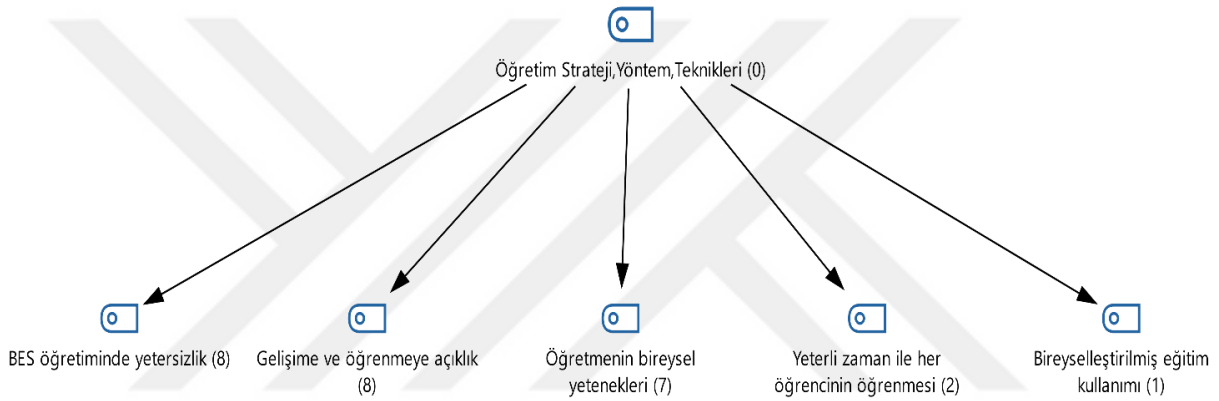
Bu bölümde, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilmiş ve bu analizler doğrultusunda “Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri” teması oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında, bireyselleştirilmiş eğitim kullanımı, beden eğitimi ve spor eğitiminde yetersizlik, öğretmenin bireysel yetenekleri, yeterli zaman ile her öğrencinin öğrenmesi ve gelişme ile öğrenmeye açıklık gibi çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Şekil 15’de temanın genel yapısı görsel olarak sunulurken, her bir kategoriye ait detaylı kodlamalar ise Şekil 16’da sistematik bir biçimde gösterilmiştir. Bu yapılandırma, katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır hale getirilmesine ve temaların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
✓ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİ																0
✓ Öğretim Strateji,Yöntem,Teknikleri																0
✓ Bireyselleştirilmiş eğitim kullanımı																1
✓ BES öğretiminde yetersizlik																8
✓ Öğretmenin bireysel yetenekleri																7
✓ Yeterli zaman ile her öğrencinin																2
✓ Gelişime ve öğrenmeye açıklık																8
Σ TOPLAM	1	3	2	3	0	0	3	4	2	1	2	3	1	1	0	26

Şekil 15: Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Teması Kod Matrisi

Beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılan “Öğretim Strateji, Yöntemve Teknikleri” teması kapsamında, bireyselleştirilmiş eğitim kullanımı, beden eğitimi ve spor eğitiminde yetersizlik, öğretmenin bireysel yetenekleri, yeterli zaman ile her öğrencinin öğrenmesi ve

gelişme ile öğrenmeye açıklık gibi kategoriler öne çıkmaktadır. Katılımcıların bu tema altındaki görüşleri incelendiğinde, özellikle S3'ün bu kategorilerde daha yoğun görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. BES öğretiminde yetersizlik kategorisinde, S3'ün yoğun düşünceleri ön plana çıkarken, S1, S2, S4, ÇB3, ÇB4 ve BES2 de bu kategori çerçevesinde görüş bildirmiştir. Çift branşlı öğretmenlerden ÇB2, ÇB3 ve ÇB4 ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden BES1, BES2 ve BES3 öğretmenin bireysel yetenekleri kategorisinde görüş beyan etmiş, sınıf öğretmenlerinden ise yalnızca S2 bu kategoride düşünce ifade etmiştir. Gelişime ve öğrenmeye açıklık kategorisinde, S2, ÇB2, ÇB3, ÇB5, BES1 ve BES4 fikir beyan etse de bu kategoride en yoğun düşüncüyü S4 ifade etmiştir. Bu durum, öğretim strateji ve tekniklerinin farklı boyutlarda ele alındığını ve her katılımcının kendine özgü deneyimleri doğrultusunda değerlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 16: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri Temasına Ait Kategoriler

“Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” teması, öğretmenlerin ders uygulamalarında kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri kapsayan bir başlık olarak belirlenmiştir. Bu tema altında katılımcıların görüşleri beş ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: BES eğitiminde yetersizlik, gelişime ve öğrenmeye açıklık, öğretmenin bireysel yetenekleri, yeterli zaman ile her öğrencinin öğrenmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim kullanımıdır. Her bir kategori, öğretmenlerin derslerinde benimsedikleri öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri açısından farklı ihtiyaçlarını ve çözüm yollarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, BES eğitiminde yetersizlik kategorisi, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları zorlukları ve mevcut öğretim yöntemlerinin eksikliklerini vurgulamaktadır. Gelişime ve öğrenmeye açıklık kategorisi ise öğretmenlerin yenilikçi yöntemlere ve stratejilere olan ilgisini yansıtmaktadır. Öğretmenin bireysel yetenekleri kategorisinde, öğretim sürecinde kullanılan tekniklerin öğretmenin pedagojik yeterliliği ve kişisel becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Yeterli zaman ile her öğrencinin öğrenmesi kategorisi, öğretim stratejilerinin verimli uygulanabilmesi için zaman faktörünün önemini vurgulamaktadır. Son olarak,

bireyselleştirilmiş eğitim kullanımı kategorisi, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, her bir kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilerek öğretmenlerin benimsedikleri öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

“...ben 7 yaşından beri spor hayatının içindeyim. Yani farklı farklı branşlarda profesyonel olarak da sporculuk hayatıma devam etmekte olan biriyim ama eksik olduğum yerler var (ÇB3).”

“...hep buna yönelik bir hizmetiçi eğitim isteğinde bulunuyorum ben. Çünkü bu anlamda üniversite eğitimi olarak da çok yeterli bir eğitim almamış olduğumu düşünüyorum (S1).”

“...önce kendimizi sevdirmek daha sonrasında da dersi sevdirmek açıkçası bu en önemli şeyden birisi bence (BES3).”

“Meslek hayatım boyunca her zaman kendimi güncellemeye ve geliştirmeye çalışıyorum. Çünkü öğretmenlik gelişime açık bir meslek (ÇB2).”

“Kendim bir şeyler araştırıp kendimi geliştirmeye çalışıyorum çünkü aldığım eğitimin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum evet bir eğitim aldık ama neydi hatırlamıyorum bile... (S2).”

“Çünkü eğitim sürekli güncelleniyor öğretmenlik mesleğinde de eğitimle beraber günceli takip etmek gerekiyor fakat şunu söyleyebilirim... (ÇB5).”

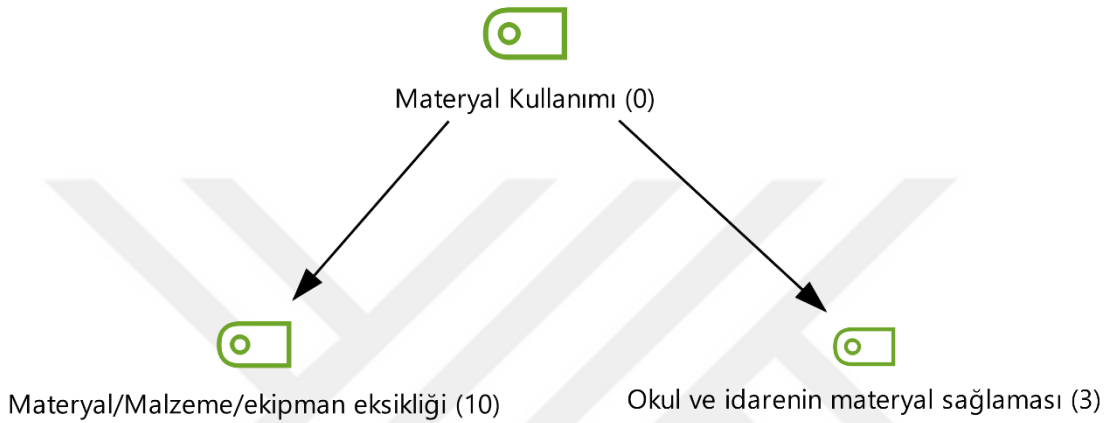
3.1.6. Materyal Kullanımı Teması

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek “Materyal Kullanımı” teması oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında, materyal, malzeme, ekipman eksikliği ve okul ve idarenin materyal sağlaması kategorileri belirlenmiştir. Şekil 7’de temanın genel yapısı görsel olarak sunulurken, her bir kategoriye ait detaylı kodlamalar ise Şekil 17’de sistematik bir biçimde gösterilmiştir. Bu yapılandırma, katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır hale getirilmesine ve materyal kullanımına ilişkin sorunların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
✓ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİ																0
✓ Materyal Kullanımı																0
✓ Okul ve idarenin materyal sağlar																3
✓ Materyal/Malzeme/ekipman eks																10
Σ TOPLAM	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13

Şekil 17: Materyal Kullanımı Teması Kod Matrisi

Şekil incelendiğinde, “Materyal Kullanımı” teması altında belirlenen kategorilere göre katılımcıların büyük bir kısmının (10 kod frekansı) materyal ve malzeme eksikliğini vurguladığı görülmektedir. Bu bulgu, beden eğitimi ve oyun derslerinde gerekli araç-gereçlerin yetersizliğinin öğretim uygulamalarını olumsuz yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, okul ve idare tarafından sağlanan materyallerin yeterliliğine ilişkin katılımcılar arasında farklı görüşlerin olduğu da tabloya yansımaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde fiziksel altyapının güçlendirilmesinin, öğretim sürecinin verimliliğini artırmada kritik bir unsur olduğu söylenebilir.



Şekil 18: Materyal Kullanımı Temasına Ait Kategoriler

“Materyal Kullanımı” teması, öğretmenlerin ders süreçlerini planlarken ve derse hazırlanırken ihtiyaç duydukları materyal ve ekipman desteğini kapsamlı bir şekilde ele alan önemli bir başlık olarak belirlenmiştir. Bu tema altında katılımcıların görüşleri, iki ana kategoride toplanmıştır: materyal, malzeme ve ekipman eksikliği ve okul ve idarenin materyal sağlaması. Bu kategoriler, öğretmenlerin derslerini planlarken karşılaştıkları materyal ve malzeme yetersizlikleri ile okul yönetiminin materyal temini konusundaki destek ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Materyal eksiklikleri, öğretim stratejilerinin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir engel teşkil etmekte, okul ve idare tarafından sağlanan materyaller ise öğretmenlerin derslerini etkin bir şekilde planlamasında ve uygulamasında kritik bir rol oynamaktadır. Aşağıda, her bir kategoriye dair katılımcıların görüşlerine yer verilerek, öğretmenlerin “Materyal Kullanımı” teması altındaki çeşitli bakış açıları ve deneyimleri daha derinlemesine incelenmiştir:

“Ben stajımı mebde yaptım materyal eksikliği oluyordu fakat özel okulda devam ettiğim için özel okullarda materyal sıkıntımız çok yaşanmıyor (BES2).”

“...mesela biz malzeme konusunda herhangi bir sorun yaşamıyoruz. Bütün koordinasyon hareket malzemelerimiz, eğitsel oyunlarla ilgili bütün araç ve gereçlerimiz bizde var zaten (BES3).”

“Alan eksikliği, fiziki şartların zorluğu, malzeme eksikliği bir de çocukların artık dijital çağa çok alışıp hareketsiz olmaları... (S2).”

“...daha şu şu zorluklar da var. Beden eğitimi oyun dersi veliler tarafından da çok önemli bir ders olarak görülmediği için eşofman bile göndermiyorlar çocukları (ÇB1).”

“Okulumuzda bazı etkinlikleri yapmaya çalışırken ekipman ve alan yetersizliği ile karşı karşıya gelebiliyoruz (BES5).”

3.1.7. Uygulama Teması

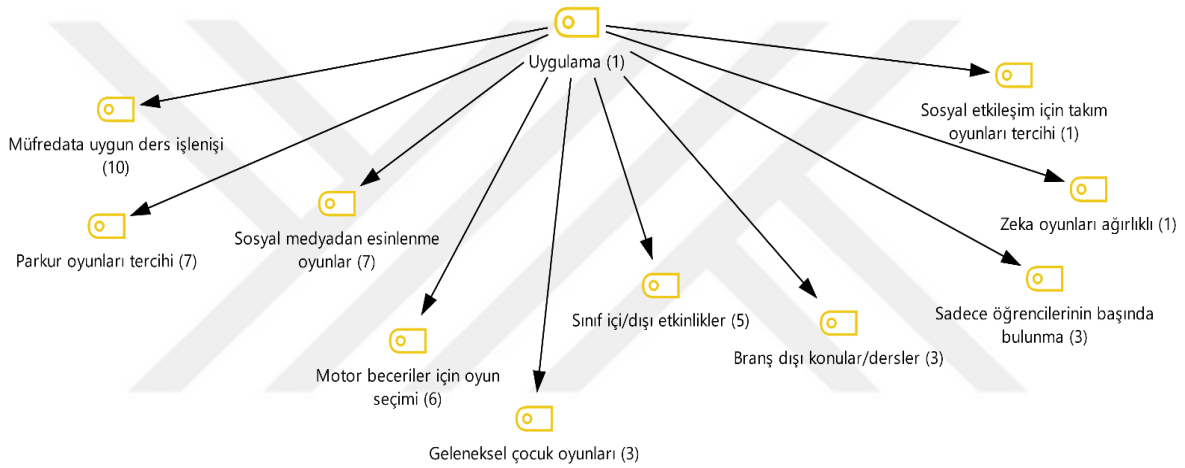
Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek “Uygulama” teması oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında, parkur oyunlarının tercihi, motor beceriler için oyun seçimi, geleneksel çocuk oyunları, sosyal medyadan esinlenme oyunları, sosyal etkileşim için takım oyunları tercihi, zekâ oyunları ağırlıklı, sınıf içi/dışı etkinlikler, müfredata uygun ders işleniş, sadece öğrencilerin başında bulunma, branş dışı konular/dersler ve esnek olmak kategorileri belirlenmiştir. Şekil 19’da temanın genel yapısı görsel olarak sunulurken, her bir kategoriye ait detaylı kodlamalar ise Şekil 20’de sistematik bir biçimde gösterilmiştir. Bu yapılandırma, katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır hale getirilmesine ve uygulamaya yönelik tercihlerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
✓ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİ																0
✓ Uygulama																0
✓ Parkur oyunları tercihi																7
✓ Motor beceriler için oyun seçimi																6
✓ Geleneksel çocuk oyunları																3
✓ Sosyal medyadan esinlenme oyu																7
✓ Sosyal etkileşim için takım oyunu																1
✓ Zeka oyunları ağırlıklı																1
✓ Sınıf içi/dışı etkinlikler																5
✓ Müfredata uygun ders işleniş																10
✓ Sadece öğrencilerinin başında b																3
✓ Branş dışı konular/dersler																3
✓ Esnek olmak																1
TOPLAM	4	4	2	4	4	4	5	5	4	3	1	0	1	4	2	47

Şekil 19: Uygulama Teması Kod Matrisi

Şekil incelendiğinde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan “Uygulama” teması altındaki kategoriler arasında, en fazla görüşün müfredata uygun ders işleniş kategorisinde toplandığı görülmektedir (10 kod frekansı). Ayrıca, beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında öğretmenlerin ağırlıklı olarak parkur oyunlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. ÇB2 numaralı katılımcı, sosyal medyadan esinlenme oyunları kategorisinde yoğun görüş

bildirmiştir. Yine, bu kategoriye ilişkin görüşlerini paylaşan diğer katılımcılar arasında S1, S2, ÇB4, ÇB5 ve BES4 de yer almaktadır. S2, S5 ve ÇB3 numaralı katılımcılar, bu derste branş dışı konular ve dersler işlediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. “Uygulama” teması altında toplam görüş sayılarına bakıldığında, en fazla görüşü çift branşlı öğretmenlerin bildirdiği görülmektedir. Bu durum, her iki alanda eğitim alan öğretmenlerin uygulama sürecine daha geniş bir perspektiften yaklaştıklarını ve farklı öğretim stratejilerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çift branşlı öğretmenlerin, sahip oldukları disiplinler arası bilgi sayesinde hem beden eğitimi hem de diğer branşlarda edindikleri deneyimleri birleştirerek, çeşitli ve yenilikçi sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler geliştirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda, çift branşlı öğretmenlerin uygulama süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmaları, disiplinler arası öğretim anlayışının güçlendirilmesi açısından önemli bir avantaj sağlayabilir.



Şekil 20: Uygulama Temasına Ait Kategoriler

“Uygulama” teması altında belirlenen kategoriler ve bu kategorilere ait kod frekansları yukarıdaki şekilde gösterilmiştir. Bu şekil incelendiğinde, öğretmenlerin motor becerileri, sosyal etkileşimi ve zihinsel gelişimi destekleyen çeşitli oyun türleri ve etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir. Parkur oyunları gibi motor becerileri geliştiren etkinliklerin yanı sıra, geleneksel çocuk oyunlarının da öğretmenler tarafından müfredata uygun şekilde esnek bir yaklaşımla uygulandığı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış etkinlikler geliştirildiği görülmektedir. Aşağıda, her bir kategoriye dair katılımcıların görüşlerine yer verilerek, öğretmenlerin “Uygulama” teması altındaki çeşitli bakış açıları ve deneyimleri daha derinlemesine incelenmiştir:

“Ben sosyal medyadan çok fazla faydalaniyorum. Etkinlik paylaşan çok öğretmen var, çok da güzel oyunlar çıkarıyorlar... (ÇB2).”

“Biz bugün hala birçok çocuk oyununu, parkur oyunlarını internette takip ettiğimiz fenomen öğretmenler dediğimiz kişiler var onlardan bakıp uyguluyoruz (ÇB5).”

“...motorik özellikleri test edebileceğim parkurlar kuruyorum (ÇB5).”

“Özellikle kazanımlara uygun, fiziksel etkinlik katlarını bakarak dersi işlemeye başladım (ÇB1).”

“Biz burada şöyle yapıyoruz. Okul bize kazanımları gönderiyor. Biz de bu kazanımlara yönelik yani kazanımda ne yazıyor ise mesela işte dengeleme hareketlerini yapar veya nesne kontrolleri yapar... (BES4).”

“Bazen hava bugün bozuk çocukları dışarı çıkarmayayım, matematik işleyeyim Türkçe işleyeyim diyordum. Böyle kolay yollara başvuru yapabiliyoruz ama ben geçen yıldan beri artık bunu yapmıyorum (S5).”

“Biz çocuğa teorik olarak anlatmıyoruz, kazanım doğrultusunda hafta hafta öğrencilerimize, etkinlik oyun tarzında onların da sıkılmayacağı eğleneceği tarzda oyunlar hazırlayarak derslerimizi işliyoruz (BES4).”

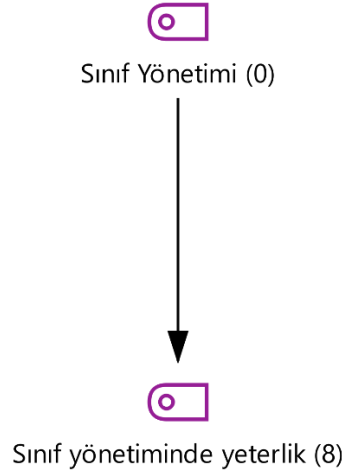
3.1.8. Sınıf Yönetimi Teması

Katılımcılarla yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgular analiz edilerek “Sınıf Yönetiminde Yeterlik” kategorisi oluşturulmuştur. Şekil 21’de kategorinin genel yapısı görsel olarak sunulurken, detaylı kodlamalar ise Şekil 22’de sistematik bir biçimde gösterilmiştir. Bu yapılandırma, katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır hale getirilmesine ve sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
✓ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERLİK																0
✓ Sınıf Yönetimi																0
✓ Sınıf yönetiminde yeterlik		1			1	1	1				1		1	1	1	8
Σ TOPLAM	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	8

Şekil 21: Sınıf Yönetimi Teması Kod Matrisi

Matris incelendiğinde, “Sınıf Yönetimi” teması altında oluşturulan sınıf yönetiminde yeterlik kategorisinde en fazla görüş bildirenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, iki sınıf öğretmeni ve iki çift branşlı öğretmen de bu kategoride görüş bildirmiştir. Bu dağılım, sınıf yönetimine yönelik yeterlik algısının branş fark etmeksizin öğretmenler için önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin bu alandaki yoğun vurgusu, açık alanlarda ve hareketli ortamlarda sınıf yönetiminin daha fazla planlama ve beceri gerektirdiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çift branşlı öğretmenlerin farklı disiplinlerden edindikleri deneyimleri sınıf yönetimi süreçlerinde nasıl birleştirdikleri de dikkate değer bir bulgudur.



Şekil 22: Sınıf Yönetimi Temasına Ait Kategoriler

Aşağıda, “Sınıf Yönetimi” teması altındaki sınıf yönetiminde yeterlik kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri sunularak, öğretmenlerin bu konudaki farklı bakış açıları ve deneyimleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme, öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri stratejileri ortaya koymaktadır:

“...çocukluğumdan beri sporla uğraştığım için bazı alanlarda özellikle hentbol, voleybol, futbol olsun yani beden eğitimi spor dallarının çoğunda ben kendimi yeterli görüyorum (S5).”

“Ben açıkçası kendimi yeterli hissediyorum. Fazlasıyla hissediyorum çünkü şu an çalıştığım kurumda dördüncü yılıma girdim. Şu an sosyal medya hesabımda 450'ye yakın farklı eğitsel oyunu oynatmışım (BES3).”

“...gelip ana sınıfı ve ilkokullarda derse gireceğimi bilmiyordum ve öyle bir düşüncem de yoktu. Bir hazırlığım da yoktu kendimi ona hazır hissetmiyordum, ilk yıllarımda da çok zorlanmışım ama yıllar geçtikçe araştırma yaparak hocam kendimi daha da geliştirdim (BES4).”

“...yani anladığım için de hazırladığım oyunla veya işleyeceğim kazanımla neye hitap edebileceğimi çocuklarda neyi geliştirebileceğimi biliyorum. Bu konuda sorun yaşamıyorum (BES5).”

3.1.9. Ölçme ve Değerlendirme Teması

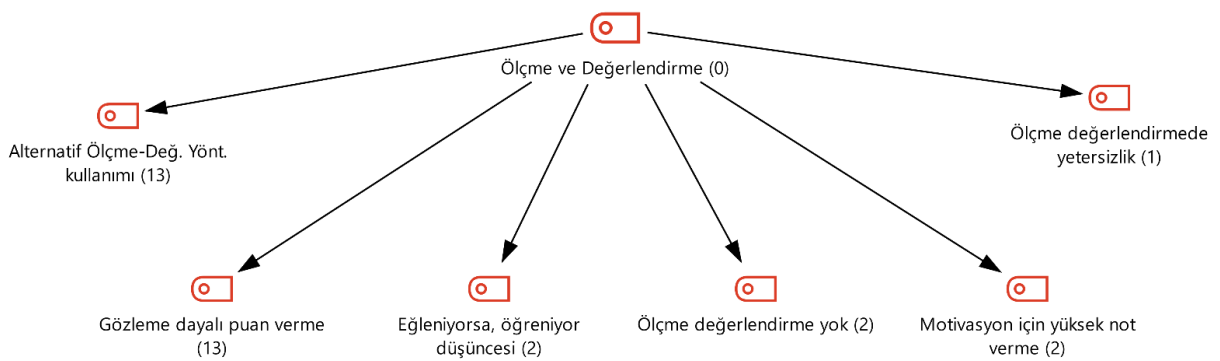
Bu bölümde, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek “Ölçme ve Değerlendirme” teması oluşturulmuş ve bu tema altında çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Gözleme dayalı puan verme, eğleniyorsa öğreniyor düşüncesi, ölçme ve değerlendirmenin yapılmaması, motivasyon amaçlı yüksek not verme, alternatif ölçme ve

değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ölçme ve değerlendirmede yetersizlik gibi kategoriler ortaya çıkmıştır. Şekil 23'te temanın genel yapısı görsel olarak sunulurken, her bir kategoriye ait detaylı kodlamalar ise Şekil 24'de sistematik bir biçimde gösterilmiştir. Bu yapılandırma, katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye dair görüşlerinin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Kod Sistemi	S1	S2	S3	S4	S5	ÇB1	ÇB2	ÇB3	ÇB4	ÇB5	BES1	BES2	BES3	BES4	BES5	TOPLAM
BEDE EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ YETERİ																0
Ölçme ve Değerlendirme																0
Alternatif Ölçme-Değ. Yönt. kull.																13
Ölçme değerlendirilmede yetersiz:																1
Eğleniyorsa, öğreniyor düşüncesi																2
Ölçme değerlendirme yok																2
Motivasyon için yüksek not verm:																2
Gözleme dayalı puan verme																13
Σ TOPLAM	2	1	2	3	2	4	2	1	1	4	3	2	2	2	2	33

Şekil 23: Ölçme Değerlendirme Teması Kod Matrisi

“Ölçme ve Değerlendirme” teması kod matrisi incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanma kategorisinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir (13 kod frekansı). Bu kategori altında ÇB1, ÇB5 ve BES5'in yoğun görüşleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, gözleme dayalı puan verme konusunda da katılımcıların büyük bir kısmı benzer görüşler ifade etmiştir. Katılımcıların 'eğleniyorsa öğreniyor' düşüncesine ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla not verme uygulamalarına dair görüşleri de belirlenmiştir. S4 numaralı katılımcı ise ölçme ve değerlendirme konusunda kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik farklı yaklaşımlar benimsediklerini ve özellikle alternatif yöntemlerin kullanımının ön planda olduğunu göstermektedir.



Şekil 24: Ölçme Değerlendirme Temasına Ait Kategoriler

Bu başlık altında, görüşme yapılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin, “Ölçme ve Değerlendirme” teması kapsamında bildirdikleri görüşlere dayalı olarak oluşturulan kategori ve kodlar Şekil 24’de detaylı şekilde sunulmuştur. Bu kategoriler arasında gözleme dayalı puan verme, eğleniyorsa öğreniyor düşüncesi, ölçme ve değerlendirmenin yapılmaması, motivasyon amaçlı yüksek not verme,

alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ölçme ve değerlendirmede yetersizlik yer almaktadır. Aşağıda, “Ölçme ve Değerlendirme” teması kapsamında belirlenen her bir kategoriye ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilerek, öğretmenlerin benimsedikleri ölçme ve değerlendirme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir:

“Tabi değerlendirme yaparken beden eğitimi ve oyun dersine hazır mı veya süreçleri tamamlamış mı diye kontrol ederim. Akran değerlendirme, kontrol listeleri veya ürün dosyaları bu ders için kullanılabilir ama beden eğitimi ve oyun dersinin ölçme ve değerlendirme kısmında öğretmen arkadaşlar genellikle gözlem yaparak değerlendirme yapıyor. Ben de besyo okuyana kadar gözlem yaparak değerlendirme yapıyordum (ÇB1).”

“Ben hangi kademedede olursam olayım öncelikle bir ön test yapıyorum. Çocuğun yeteneklerini yapabileceği kazanımlara örnek veriyorum -dengeleme hareketini yapıyorsa iyi, yapamıyorsa geliştirilmeli, çok iyi yapıyorsa, çok iyi şeklinde puanlama yapıyorum (BES2).”

“Kazanım değerlendirme ölçeği oluşturup gözlemlerime göre süreç içerisinde o ölçeği dolduruyorum (S1).”

“Eğitsel oyunlar oynattıktan sonra belli aralıklarla yetenek taraması ve kazanımın kazanılma derecesini ölçmek için testler uyguluyorum. Parkur içinde 20 m koşusu, top fırlatma gibi aktivitelere yer vererek ölçme yapıyorum ve öğrencileri değerlendiriyorum (BES4).”

“Aslında ben puanlama yapmıyorum. Puanlama olduğu zaman küçük yaş gruplarında işte Ali iyi aldı da ben niye böyle kötüyüm oluyor o zaman da beden eğitimi dersi içinde küsmeye gibi bir durum olabiliyor. İlkokullarda ben değerlendirme yapma taraftarı değilim (BES1).”

“Üzgünüm ki ölçme değerlendirme uygulamam yok. Kazanıma uygun hareket ve oyunları seçmeye çalışıyorum. Hepsi de çabılıyor, katılıyor, yapmaya çalışıyor. Gönülden çok iyi veriyorum hepsine. Yaptığım ne kadar doğrudur tabi tartışılır (S4).”

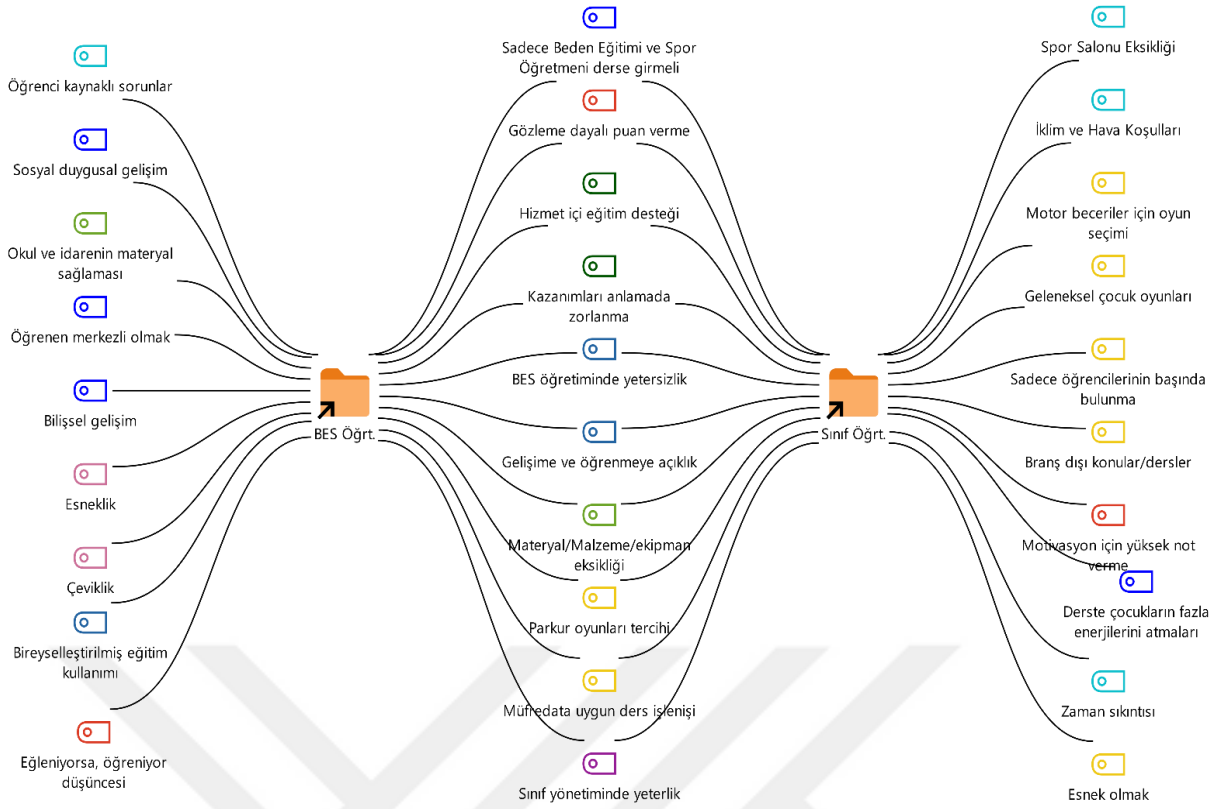
“Süreç içerisinde gözleme dayalı olarak değerlendiriyorum ekstra bir sınav yapmıyorum (S2).”

“...çünkü bu alanda bir çetele tutmuyorum ama şunu çok iyi biliyorum bir çocuğun bir branşa yatkınlığının olup olmadığını artık gözlemleyerek yorum yapabiliyorum. İşte bu çocuğun futbola yeteneği var ya da dayanıklılığı yüksek çocuk çok fazla koşar bu çocuk bir krosçu olabilir diye çıkarımlarda bulunabiliyorum (ÇB5).”

[illegible]

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerine yönelik görüşlerde yer alan ifadelerin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 25'te gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken, daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu kod bulutu, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde hangi konuların ön plana çıktığını ve hangi konuların daha az vurgulandığını görmemizi sağlamaktadır. Bu şekilde, beden eğitimi ve oyun dersi yeterlik olgusunda daha baskın olduğu görülen kategoriler, kodlar ve bu temaların bu derste nasıl bir rol oynadığı daha net bir şekilde anlaşılabilir.

79



Şekil 26: İki Vaka Modeli

Şekil 26’da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri görüşlerinin benzer ve farklı durumlarını gösteren İki vaka modeli yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde öğrenci kaynaklı sorunlar, sosyal duygusal gelişim, okul ve idarenin materyal sağlaması, öğrenen merkezli olmak, bilişsel gelişim, esneklik isteği ve eğleniyorsa öğreniyor düşüncesine ait kodlanmış konular görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin de ise spor salonu eksikliği, iklim, hava koşulları, geleneksel çocuk oyunları, motor beceriler için oyun seçimi ve derslerin çocukların fazla enerjilerini atmaları için uygun bir ortam olması alt kodlarından oluşmaktadır. İki vaka modelinden elde edilen bu bulgulara, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerine yönelik görüşlerin müfredata uygun ders işlenişi, parkur oyunları tercihi, hizmet içi eğitim desteği, gelişim ve öğrenmeye açıklık, sınıf yönetiminde yeterli olma, gözleme dayalı puan verme ve beden eğitimi ve oyun dersine sadece branşın öğretmeni girmesi gerektiği konularında benzeştiği tespit edilmiştir.

3.2. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Araştırmamızın bu bölümünde, beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterlikler temel alınarak; beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çift branşlı öğretmenlerin bu derse ilişkin anket sonuçları nicel veri analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Araştırmada, toplanan verilerin istatistiksel analizini yapmak amacıyla SPSS 25.0 programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişki ve farkları belirlemek için t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Tablo 6: Katılımcıların Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	133	41,3
	Erkek	189	58,7
Yaş	23-33	105	32,6
	34-44	136	42,3
	45-55	69	21,4
	56 ve üzeri	12	3,7
Branş	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	160	49,7
	Sınıf Öğretmenliği	162	50,3
Görev Yapılan Şehir	Bayburt	89	27,6
	Gümüşhane	22	6,8
	Trabzon	36	11,2
	Rize	22	6,8
	Artvin	20	6,2
	Ordu	19	5,9
	Samsun	25	7,8
	Tokat	19	5,9
	Amasya	19	5,9
	Çorum	25	7,8
	Giresun	26	8,1
	0-9 yıl	115	35,7
Mesleki Kıdem Yılı	10-19 yıl	116	36,0
	20 yıl ve üzeri	91	28,3
Kariyer Basamağı	Öğretmen	137	42,5
	Uzman Öğretmen	173	53,7
	Başöğretmen	12	3,7
Lisansüstü Mezuniyet	Var	79	24,5
	Yok	243	75,5
Spor Yapma Durumu	Evet	206	64,0
	Hayır	116	36,0

Tablo 6 katılımcıların cinsiyet, yaş grubu, branş, görev yaptıkları şehir, mesleki kıdem yılı, kariyer basamağı, lisansüstü mezuniyet durumu ve spor yapıp yapmadıklarına ilişkin frekans ve yüzdeleri göstermektedir. Buna göre katılımcıların; 133'ü kadın ve 189'unun erkekler oluşturmaktadır. 105 kişi 23-33 yaş aralığında, 136 kişi 34-44 yaş aralığında, 69 kişi 45-55 yaş aralığında ve 12 kişi 55 yaş ve üstü grupta yer almaktadır. Katılımcıların 160'ı beden eğitimi ve spor öğretmeni ve 162'si sınıf öğretmenidir. Mesleki kıdem yılı dağılımına baktığımızda 115 kişinin 0-9 yıl, 116 kişinin 10-19 yıl ve 91 kişinin de 20 yıl ve üzeri kıdem yılının olduğu görülmektedir. Kariyer basamağı değişkeninde 137 katılımcının öğretmen, 173 katılımcının uzman öğretmen ve 12 katılımcının baş öğretmen ünvanına sahip olduğu bulunmuştur. Lisansüstü mezuniyet değişkeninde 79 kişinin lisansüstü mezuniyete sahipken

243 kişinin lisans mezuniyetinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların 206'sı spor yaparken 116'sı spor yapmamaktadır. Görev yapılan şehir değişkenine baktığımızda; Bayburt'tan 89, Gümüşhane'den 22, Trabzon'dan 36, Rize'den 22, Artvin'den 20, Ordu'dan 19, Samsun'dan 25, Tokat'tan 19, Amasya'dan 19, Çorum'dan 25 ve Giresun'dan 26 kişi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Tanımlayıcı İstatistikler ve Dağılım

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Aralık	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Planlama ve hazırlık	27-70	56,93	9,39	-,683	,253
Öğretim SYT	7-20	15,96	3,15	-,621	-,036
Materyal kullanma	7-20	15,94	3,17	-,679	-,146
Uygulama	7-20	16,54	3,00	-,813	,181
Sınıf yönetimi	9-25	20,65	3,83	-,864	,294
Ölçme değerlendirme	14-40	32,41	6,28	-,781	,100
BEDÖYÖ	79-195	158,42	27,17	-,749	,116

Tablo 7’de görüldüğü gibi yeterli puanlarıyla birlikte katılımcıların çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ arasında olması dağılımın normal kabul edilebileceği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu nedenle devam eden analizlerde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyetleri ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
BEDÖYÖ	Kadın	133	151,19	26,92	-4,106	,001*
	Erkek	189	163,51	26,24		
Planlama ve Hazırlık	Kadın	133	54,74	9,07	-3,566	,001*
	Erkek	189	58,47	9,32		
Öğretim SYT	Kadın	133	15,38	3,08	2,782	,006*
	Erkek	189	16,37	3,14		
Materyal Kullanma	Kadın	133	15,06	3,16	-4,313	,001*
	Erkek	189	16,57	3,04		
Uygulama	Kadın	133	15,59	3,06	-4,966	,001*
	Erkek	189	17,21	2,77		
Sınıf Yönetimi	Kadın	133	19,77	3,88	-3,526	,001*
	Erkek	189	21,27	3,68		

Ölçme Değerlendirme	Kadın	133	30,65	6,73	-4,280	,001*
	Erkek	189	33,64	5,73		

*p<0,05

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların cinsiyetleri ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında erkeklerin toplam puan dahil tüm yeterlik ortalamalarının kadınlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların Branşları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Branş	n	X	Ss	t	p
BEDÖYÖ	Beden Eğitimi	160	175,09	14,73	13,845	,001*
	Sınıf	162	141,96	26,61		
Planlama ve Hazırlık	Beden Eğitimi	160	62,29	5,45	12,414	,001*
	Sınıf	162	51,63	9,46		
Öğretim SYT	Beden Eğitimi	160	17,82	1,88	13,025	,001*
	Sınıf	162	14,12	3,07		
Materyal Kullanma	Beden Eğitimi	160	17,78	1,93	12,647	,001*
	Sınıf	162	14,13	3,12		
Uygulama	Beden Eğitimi	160	18,29	1,72	12,858	,001*
	Sınıf	162	14,81	2,99		
Sınıf Yönetimi	Beden Eğitimi	160	22,70	2,29	11,293	,001*
	Sınıf	162	18,62	3,98		
Ölçme Değerlendirme	Beden Eğitimi	160	36,21	3,52	13,411	,001*
	Sınıf	162	28,65	6,24		

*p<0,05

Tablo 9'a bakıldığında katılımcıların branşları ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında branşa göre karşılaştırıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarının toplam puan dahil tüm ortalamaları sınıf öğretmenliği mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 10: Katılımcıların Lisansüstü Mezuniyet Durumları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Lisansüstü Mezuniyet	n	X	Ss	t	p
BEDÖYÖ	Var	79	161,42	25,60	1,129	,260
	Yok	243	157,45	27,64		
Planlama ve Hazırlık	Var	79	58,09	9,03	1,266	,207
	Yok	243	56,55	9,49		

Öğretim SYT	Var	79	16,28	3,17	1,036	,301
	Yok	243	15,86	3,14		
Materyal Kullanma	Var	79	16,28	2,94	1,098	,273
	Yok	243	15,83	3,24		
Uygulama	Var	79	16,94	2,79	1,355	,176
	Yok	243	16,41	3,05		
Sınıf Yönetimi	Var	79	21,06	3,37	1,106	,269
	Yok	243	20,51	3,97		
Ölçme Değerlendirme	Var	79	32,77	6,19	,590	,556
	Yok	243	32,29	6,38		

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların lisansüstü mezuniyet durumları ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında katılımcıların yüksek lisans mezunu olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Spor Yapma Durumları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları t-Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Spor Yapma	n	X	Ss	t	p
BEDÖYÖ	Evet	206	164,42	25,08	5,513	,001*
	Hayır	116	147,78	27,55		
Planlama ve Hazırlık	Evet	206	58,90	8,66	5,232	,001*
	Hayır	116	53,42	9,64		
Öğretim SYT	Evet	206	16,57	3,00	4,814	,001*
	Hayır	116	14,87	3,11		
Materyal Kullanma	Evet	206	16,56	2,96	4,875	,001*
	Hayır	116	14,83	3,25		
Uygulama	Evet	206	17,21	2,78	5,579	,001*
	Hayır	116	15,35	3,01		
Sınıf Yönetimi	Evet	206	21,31	3,63	4,203	,001*
	Hayır	116	19,48	3,92		
Ölçme Değerlendirme	Evet	206	33,86	5,3	5,508	,001*
	Hayır	116	29,82	6,69		

*p<0,05

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların spor yapma durumları ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında spor yapma durumuna göre karşılaştırıldığında spor yapanların tüm ortalamalarının yapmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yılları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları ANOVA Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Kıdem Yılı	n	X	Ss	V	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Planlama ve Hazırlık	0-9 yıl ^a	115	56,76	8,36	Gruplar arası	375,90	4	93,97	2,98	,06	-
	10-19 yıl ^b	116	55,63	9,45	Gruplar içi	27907,45	317	88,03			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	56,93	9,39	Toplam	28283,35	321				
Öğretim SYT	0-9 yıl ^a	115	15,90	2,81	Gruplar arası	30,770	4	7,69	2,12	,12	-
	10-19 yıl ^b	116	15,60	3,12	Gruplar içi	3153,70	317	9,94			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	16,50	3,52	Toplam	3184,47	321				
Materyal Kullanma	0-9 yıl ^a	115	15,92	2,90	Gruplar arası	33,63	4	8,40	3,42	,03	a>b b<c a<c
	10-19 yıl ^b	116	15,44	3,23	Gruplar içi	3199,12	317	10,09			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	16,59	3,34	Toplam	3232,75	321				
Uygulama	0-9 yıl ^a	115	16,45	2,70	Gruplar arası	26,26	4	6,56	2,05	,13	-
	10-19 yıl ^b	116	16,22	3,17	Gruplar içi	2855,70	317	9,00			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	17,06	3,10	Toplam	2881,97	321				
Sınıf Yönetimi	0-9 yıl ^a	115	20,52	3,25	Gruplar arası	55,05	4	13,76	2,74	,07	-
	10-19 yıl ^b	116	20,18	4,06	Gruplar içi	4660,28	317	14,70			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	21,41	4,13	Toplam	4715,34	321				
Ölçme Değerlendirme	0-9 yıl ^a	115	32,58	5,79	Gruplar arası	177,39	4	44,35	2,85	,06	-
	10-19 yıl ^b	116	31,40	6,67	Gruplar içi	12676,3	317	39,98			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	33,47	6,41	Toplam	12853,705	321				
BEDÖYÖ Toplam	0-9 yıl ^a	115	158,14	23,69	Gruplar arası	3006,83	4	751,70	308	,05	a>b b<c a<c
	10-19 yıl ^b	116	154,47	27,96	Gruplar içi	233915,72	317	737,90			
	20 yıl ve üzeri ^c	91	163,82	29,55	Toplam	236922,55	321				

*p<0,05

Tablo 12'ye bakıldığında katılımcıların mesleki kıdem yılları ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında, 20 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin materyal kullanma ve BEDÖYÖ puanları 10-19 yıl arası kıdeme sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer ortalamalar arasında kıdem yılına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13: Katılımcıların Kariyer Basamakları ile BEDÖYÖ Toplam Puanları ANOVA Testi Sonuçları

BEDÖYÖ ve Alt Boyutları	Kariyer Basamakları	n	X	Ss	V	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Planlama ve Hazırlık	Öğretmen ^a	13 7	56,67	8,48	Gruplar arası	518,67	2	259,33	,42	,66	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	57,27	9,80	Gruplar içi	27764,68	319	87,03			
	Baş Öğretmen ^c	12	55,00	13,23	Toplam	28283,35	321				
Öğretim SYT	Öğretmen ^a	13 7	15,92	2,88	Gruplar arası	41,82	2	20,91	,37	,69	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	16,04	3,29	Gruplar içi	3142,65	319	9,85			
	Baş Öğretmen ^c	12	15,25	4,09	Toplam	3184,47	321				
Materyal Kullanma	Öğretmen ^a	13 7	15,82	2,96	Gruplar arası	67,92	2	33,96	,17	,84	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	16,03	3,32	Gruplar içi	3164,82	319	9,92			
	Baş Öğretmen ^c	12	16,00	3,67	Toplam	3232,75	321	33,96			
Uygulama	Öğretmen ^a	13 7	16,45	2,80	Gruplar arası	36,59	2	18,29	,12	,89	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	16,61	3,17	Gruplar içi	2845,38	319	8,92			
	Baş Öğretmen ^c	12	16,58	2,75	Toplam	2881,97	321	18,29			
Sınıf Yönetimi	Öğretmen ^a	13 7	20,53	3,39	Gruplar arası	79,49	2	39,74	,13	,88	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	20,75	4,10	Gruplar içi	4635,85	319	14,53			
	Baş Öğretmen ^c	12	20,50	4,87	Toplam	4715,34	321				
Ölçme Değerlendirme	Öğretmen ^a	13 7	32,48	6,00	Gruplar arası	225,30	2	112,65	,09	,91	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	32,41	6,56	Gruplar içi	12628,40	319	39,58			
	Baş Öğretmen ^c	12	31,67	7,10	Toplam	12853,70	321				
BEDÖYÖ Toplam	Öğretmen ^a	13 7	157,86	24,52	Gruplar arası	4480,73	2	2240,36	,18	,84	-
	Uzm. Öğretmen ^b	17 3	159,10	28,73	Gruplar içi	232441,82	319	728,65			
	Baş Öğretmen ^c	12	155,00	34,21	Toplam	236922,55	321				

Tablo 13'e bakıldığında katılımcıların kariyer basamağı ile BEDÖYÖ ve tüm alt boyutlarında, bulgularında görülebileceği gibi hiçbir ortalama kariyer basamaklarına göre

anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ortalamalar kariyer basamaklarına göre karşılaştırıldığında ise öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 14: Katılımcıların BEDÖYÖ Toplam Puanları, Yaş ve Kıdem Yılı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Planlama ve Hazırlık	1								
2. Öğretim SYT	,897*	1							
3. Materyal Kullanma	,833*	,827*	1						
4. Uygulama	,854*	,856*	,833*	1					
5. Sınıf Yönetimi	,848*	,833*	,820*	,893*	1				
6. Ölçme Değerlendirme	,865*	,857*	,821*	,873*	,876*	1			
7. BEDÖYÖ	,962*	,934*	,899*	,931*	,929*	,947*	1		
8. Yaş	,094	,089	,104	,097	,103	,071	,097	1	
9. Kıdem yılı	,046	,030	,043	,043	,055	,015	,041	,941*	1

*p<0,001

Tablo 14’de ölçümler arasındaki ilişkiler incelendiğinde BEDÖYÖ’nün alt boyutları hem kendi aralarında hem de ölçek toplam puanıyla çok yüksek düzeyde pozitif korelasyona sahipken bu değişkenlerin katılımcıların yaşları ve kıdem yılları ile aralarında anlamlı korelasyon tespit edilememiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar tartışılarak alan yazın ile karşılaştırılmakta ve ulaşılan çıkarımlar doğrultusunda öneriler sunulmaktadır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar bu bölümde özetlenmektedir. Çalışmada sıralı araştırmacı tasarım kullanıldığı için öncelikle nitel veriler analiz edilmiş, ardından bu bulgular nicel verilerle desteklenmiştir. Bu süreç, araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış geliştirilmesini sağlamaktadır. Nitel ve nicel bulgular birlikte ele alınarak araştırmanın bütüncül ve güvenilir bir çerçevede değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada, nitel ve nicel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve çıkarımlar aşağıda özetlenmiştir:

Beden eğitimi ve oyun dersi yeterlikleri olgusu çerçevesinde, araştırmada dokuz ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hakkındaki Düşünceler”, “Uygulama”, “Alana Özgü Beceriler”, “Planlama ve Ders Hazırlığı”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Ders Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, “Materyal Kullanımı”, “Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” ve “Sınıf Yönetimi” olarak şekillenmiştir. Çalışmaya katılan 5 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 5 sınıf öğretmeni ve 5 çift branşlı öğretmen arasında en fazla görüş bildirilen tema, “Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hakkındaki Düşünceler” olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin dersin genel yapısı ve işleyişine yönelik algılarının, diğer temalara göre daha baskın olduğunu göstermektedir.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceleri” teması kapsamında 12 kategori belirlenmiş, öğretmen görüşleri uzmanlık alanlarına göre farklılaşmış ve tüm katılımcılar dersin beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır.

“Alana Özgü Beceriler” temasında, katılımcılar en çok kuvvet, dayanıklılık ve koordinasyon gibi motor becerilere ilişkin görüş bildirmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çift branşlı öğretmenlerinin bu temada daha fazla ve ayrıntılı görüş belirttiği tespit edilirken, sınıf öğretmenlerinin görüşleri daha sınırlı kalmıştır.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” teması altında farklı kategoriler belirlenmiş ve katılımcılar bu kategorilere yönelik çeşitli görüşler sunmuştur. Bulgular, sorunların yapısal (fiziki altyapı, materyal eksikliği, zaman yetersizliği) ve öğrenci merkezli (motivasyon eksikliği, ilgisizlik, ders içi davranış sorunları) olmak üzere iki gruba ayrıldığını göstermektedir.

Beden eğitimi ve oyun dersi yeterlikleri kapsamında oluşturulan “Planlama ve Ders Hazırlığı” teması altında çeşitli kategoriler belirlenmiş, katılımcıların kazanımların anlaşılmasında yaşanan zorluklar kategorisinde görüş bildirdiği ve tüm öğretmenler için hizmet içi eğitim desteğinin gerekliliğini vurguladığı tespit edilmiştir.

“Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” teması kapsamında yapılan incelemeler, branşlar bazında öğretim strateji ve tekniklerinin farklı boyutlarda ele alındığını ve her branştan katılımcıların kendine özgü deneyimlerine dayalı olarak görüşlerini sunduğunu göstermektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri, BES öğretimindeki yetersizlik konusunda daha yoğun görüş bildirirken, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çift branşlı öğretmenler de gelişime açıklık ve bireysel yetenekler kategorilerinde daha fazla görüş sunmuştur.

“Materyal Kullanımı” teması altında yapılan incelemede, katılımcıların çoğunun materyal ve malzeme eksikliğini vurguladığı, ayrıca sınırlı sayıda katılımcının okul ve idare tarafından sağlanan materyallerin yeterliliği konusunda görüş bildirdiği görülmektedir.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hakkındaki Düşünceler” temasından sonra en fazla kodlanan tema “Uygulama” teması olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin dersin genel yapısını ve teorik yönünü göz önünde bulundurmakla birlikte, pratik aşamalara ve uygulama süreçlerine de büyük önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca, bu tema altında en fazla görüş bildiren grup çift branşlı öğretmenlerdir; bu da İki alanda eğitim gören bu öğretmenlerin uygulama perspektiflerinin daha geniş ve çeşitlenmiş olduğunu göstermektedir.

“Sınıf Yönetimi” teması, en az kodlanan tema olmuştur. Bu durum, görüşme sorularının sınıf yönetimine dair sınırlı sayıda soru içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, sınıf yönetimi konusundaki katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu alandaki yeterlik algısının branş fark etmeksizin tüm öğretmenler için önemli bir konu olduğu gözlemlenmiştir.

“Ölçme ve Değerlendirme” teması altındaki kodlar incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çift branşlı öğretmenlerin farklı yaklaşımlar benimsediği ve alternatif değerlendirme yöntemlerini ön planda tuttukları görülmüştür. Ayrıca, gözleme dayalı puan verme konusunda katılımcıların büyük bir kısmı benzer görüşler sergilediği tespit edilmiştir.

Kod bulutu analizi sonuçlarına göre, katılımcıların, beden eğitimi ve oyun dersinin yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geleneksel yöntemler yerine alternatif yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için hizmet içi eğitim programlarının gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Beden eğitimi ve oyun dersi yeterlikleri olgusuna yönelik gerçekleştirilen görüşmeler ve bu görüşmeler sonucunda oluşturulan temalar, kategoriler ve kod haritaları, katılımcıların bazı konularda benzer görüşler paylaşırken bazı konularda ayrıştığını ortaya koymaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinde; öğrenci kaynaklı sorunlar, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim, okul-idarenin materyal desteği, öğrenen merkezli yaklaşımlar, esneklik isteği ve “eğleniyorsa öğreniyor” anlayışı ön plana çıkarken, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde spor salonu eksikliği, iklim/hava koşulları, geleneksel çocuk oyunları, motor beceriler için uygun oyun seçimi ve ders ortamının çocukların fazla enerjilerini atmalarına uygun olması gibi konular vurgulanmaktadır. Her iki öğretmen grubu, müfredata uygun ders işlenişi, parkur oyunları tercihi, hizmet içi eğitim desteği, gelişim ve öğrenmeye açıklık, sınıf yönetimi yeterliliği, gözleme dayalı puanlama ve beden eğitimi ile oyun dersine yalnızca branş öğretmenin girmesi gerektiği hususunda ortak görüşler sergilemektedir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile BEDÖYÖ toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, erkek katılımcıların toplam puanlarının ve tüm yeterlik alanlarındaki ortalamalarının kadın katılımcılara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olması, cinsiyetler arasında belirgin bir fark olduğunu göstermektedir.

BEDÖYÖ yanıtlayan katılımcıların branşlarına göre yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığında, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarının, ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarındaki ortalamalarının sınıf öğretmenliği mezunlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Spor yapma durumu ile BEDÖYÖ ve alt boyutlarındaki yeterlik düzeyleri incelendiğinde, düzenli olarak spor yapan bireylerin tüm ortalamalarının, spor yapmayanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdem yılları değişkeni ile BEDÖYÖ ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin materyal kullanımı ve BEDÖYÖ toplam puanlarının, 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, diğer yeterlik alanlarında kıdem yılına bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların yaş, kariyer basamakları ve lisansüstü mezuniyet durumları ile BEDÖYÖ ve alt boyutlarındaki yeterlik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile kariyer basamakları olan öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gibi, yüksek lisans mezunu olan ve olmayan katılımcılar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Çalışmada elde edilen nitel ve nicel bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliklerine yönelik algılarının çeşitli faktörlerden etkilendiği ve bu algıların her iki veri setinde de farklı boyutlarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Nitel veriler, öğretmenlerin beden eğitimi dersine ilişkin düşünceleri, karşılaştıkları sorunlar ve ders içi uygulama süreçlerine dair önemli temalar ortaya koymuş; branş öğretmenlerinin, özellikle alan bilgisi ve deneyim açısından daha güçlü bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ölçek sonuçları da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterlik puanlarının istatistiksel olarak sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğunu ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir. Nicel veriler ise, öğretmenlerin cinsiyeti, spor yapma durumu gibi demografik değişkenlere göre yeterlik algılarında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu veriler doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmeni mezunlarının, alan bilgisi ve uygulamalı deneyimlerinin etkisiyle daha yüksek yeterlik algılarına sahip oldukları; ayrıca, düzenli spor yapan bireylerin beden eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algılarının daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, nitel verilerle paralel bir şekilde, öğretmenlerin fiziksel aktivite, branş bilgisi ve deneyimlerinin, dersin verimli bir şekilde işlenebilmesi için önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve oyun dersinin etkinliği hem yapısal hem de pedagojik açıdan yapılan iyileştirmelerle artırılabilir; bunun yanında, öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim ve alanında uzman öğretmenlerin ders süreçlerinde aktif rol alması büyük önem taşımaktadır.

Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın nitrel ve nicel aşamalarından elde edilen bulgular, araştırmacının ortaya koyduğu argümanlar ve ilgili literatürdeki mevcut çalışmalar çerçevesinde ele alınarak detaylı bir şekilde tartışılmaktadır. Bulguların yorumlanması sürecinde önceki araştırmalarla benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuş çalışmanın bulgularının alan yazına katkıları irdelenmiş ve elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Nitel Bulguların Tartışılması

Nitel bulguların tartışılması bölümünde öğretmenlerden oluşan 15 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla bireysel görüşmeler yapılmış ve bu şekilde beden eğitimi dersi öğretmen yeterlik durumuna temel oluşturacak yapı ortaya çıkarılmıştır. Nitel aşamada öğretmenlerin deneyimledikleri beden eğitimi ve oyun dersi yeterlik olgusunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların ifadeleri fenomenolojik indirgemeye analiz edilip genel yapısal betimlemeler elde edilmiştir. Genel yapısal betimlemenin temaları olarak

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hakkındaki Düşünceler”, “Uygulama”, “Alana Özgü Beceriler”, “Planlama ve Ders Hazırlığı”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Ders Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, “Materyal Kullanımı”, “Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” ve “Sınıf Yönetimi” yapısal betimleyici temaları ortaya konmuştur. Bu temalardan elde edilen sonuçlar literatür ile desteklenerek aşağıda ele alınmıştır.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Düşünceleri” teması altında belirlenen 12 kategoriye göre, tüm katılımcılar beden eğitimi ve oyun derslerinin yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinde uzmanlık alanlarına göre farklılaşmalar olduğu ve bu durumun derslerin etkin bir şekilde işlenebilmesi için alanında uzman öğretmenlerin önemini ortaya koyduğu görülmektedir. Yine bu tema altında beden eğitimi ve oyun dersinin yalnızca fiziksel gelişime katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini de destekleyen önemli bir alan olduğunu vurgulamışlardır. Literatürdeki çalışmalar da bu görüşleri destekler niteliktedir. Örneğin, Arslan ve Altay (2008) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini incelediklerinde, öğretmenlerin %76,2’sinin beden eğitimi dersini işleme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Dudley vd. (2012) ise ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivite düzeylerini incelediklerinde, öğretmenlerin yalnızca %31’inin öğrencileri fiziksel aktiviteye teşvik ettiklerini gözlemlemişlerdir. Yürek (2017) çalışmasında ise Beden Eğitimi ve Spor derslerinin öğrencilerin fiziksel, ruhsal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine olan katkılarını vurgulamıştır. Özkan-Navdar (2017) ise sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin önemini kabul etmelerine rağmen, gelişimin profesyonel bir şekilde gerçekleştirilmesinin yerine, gelişimin kendiliğinden olduğu kanaatinde olduklarını tespit etmiştir. Şentürk vd. (2015) sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersini müfredattaki diğer derslerin eksikliklerini tamamlamak için kullandıklarını belirtmiştir. Öztürk-Karataş vd. (2021), beden eğitimi dersinin bireyin davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini ve iyi bir sosyalleşme aracı olduğunu ifade etmiştir. Filiztekin (2023) çalışmasında ise sınıf öğretmenleri, BEO öğretim programındaki zayıf yönleri dikkat çekmiş ve bu programın kapsayıcılığını, müfredat yoğunluğunu, öğretmen eğitimi, araç-gereç eksikliğini ve branş öğretmeni eksikliğini ele almıştır. Ceylan ve Dalaman (2017) öğretmenlerin, oyun ve fiziki etkinlikler dersinin çocuğun fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel gelişimi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Madrona, Rivera ve Kozub (2016) ise sosyal becerilerin beden eğitimi derslerine entegre edilmesinin öğrencinin duyuşsal alanına ve ahlaki boyutuna etki ettiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, beden eğitimi ve oyun derslerinin etkin bir şekilde işlenebilmesi için beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alanında uzmanlaşmış olmalarının önemini göstermektedir. Ayrıca, beden eğitimi derslerinin yalnızca

fiziksel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel gelişimi de desteklediği, bu nedenle müfredatın, araç-gereçlerin ve öğretmen eğitiminin güçlendirilmesinin gerektiği açıktır.

“Alana Özgü Beceriler” temasında, katılımcıların en çok kuvvet, dayanıklılık ve koordinasyon gibi motor beceriler üzerine görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çift branşlı öğretmenler, bu alandaki görüşlerini daha derinlemesine ifade ederken, sınıf öğretmenlerinin görüşleri sınırlı kalmıştır. Bu durum, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alana özgü becerilerin öğretimi konusunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip olduklarını ve bu becerileri daha etkili bir şekilde öğretebildiklerini göstermektedir. Literatürde de bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Filiztekin (2023) yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin hareketlilik, çabukluk, dayanıklılık, koordinasyon, kuvvet, esneklik ve ritim duygusu becerilerine büyük oranda ulaşıldığını düşündüklerini belirtmiştir. Ayan ve Tamer (2010), beden eğitimi öğretmenlerinin sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirme konusunda etkili olduğunu, ancak sınıf öğretmenlerinin bu becerileri kazandırmada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Koç ve Tekin (2011), hareket becerilerinin gelişiminde düzenli beden eğitimi dersine katılımın ve nitelikli eğitimin önemini vurgulamıştır. Yılmaz ve Bozkurt (2017), Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin, özellikle kuvvet ve esneklik gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Ulu vd. (2019) sınıf öğretmenlerinin BEO'yi vermeye karşı orta düzeyde bir güven duyduğunu, ancak spor beceri öğretimindeki güven seviyelerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalar, BEO'nin beden eğitimi öğretmeni tarafından verilmesinin daha verimli olduğunu önermektedir. Dağdelen ve Köselioğlu (2015) ise derste oynanan oyunların öğrencide denge, nesne kontrolü gibi becerileri geliştirdiğini ve beden eğitimi dersinin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimi desteklediğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, alana özgü becerilerin öğretiminde beden eğitimi öğretmenlerinin daha donanımlı olduğu ve bu becerilerin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” teması altında yapılan değerlendirmelere göre, karşılaşılan sorunlar yapısal ve öğrenci merkezli olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Yapısal sorunlar okulun fiziki altyapısı, materyal yetersizlikleri ve zaman sıkıntısı gibi unsurları içerirken, öğrenci merkezli sorunlar ise motivasyon eksiklikleri, ilgisizlik ve ders içindeki davranış sorunlarını kapsamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi ve oyun derslerinin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için hem yapısal hem de pedagojik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Literatürde yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Doğan (2000) yaptığı araştırmasında, beden eğitimi dersinin ilkokullarda amacına uygun bir şekilde işlenmediğini, bunun en büyük sebebinin

okulların fiziki altyapı ve araç-gereç eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. İpek ve Bayraktar (2009) ise sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik yeterlik algılarının, dersin spor salonunda yapılması durumunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, uygun eğitim ortamlarının yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Altun (2016) ise sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersine yeterli zaman ayıramadıkları için ders hedeflerini gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Özkan-Navdar (2017), okul yönetiminin oyun ve fiziki etkinlikler dersine gereken önemi göstermediğini ve bu derste genellikle akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışmalar yapıldığını vurgulamıştır. Ayrıca, yapılan diğer çalışmalarda (Boz ve Yıldırım, 2014; Hardman, 2008; Taşmektepligil vd., 2006; Tokat, 2013) araç-gereç eksikliği vurgulanmakta ve bunun dersin etkinliğini olumsuz şekilde etkilediği belirtilmektedir. Filiztekin (2023) çalışmasında, sınıf öğretmenleri kazanımlara ulaşamamanın nedenlerinden birini kalabalık sınıflara bağlamaktadır. Aydemir (2021) ve Pekgöz-Çeviker (2021) de kalabalık sınıfların programın etkin bir şekilde uygulanmasını engellediğini belirtmiştir. Ayrıca, Güven ve Yıldız (2013), sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziksel etkinlikler dersinin spor salonlarında yapılmasını ve bu ders için gerekli materyallerin sağlanmasını gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, literatürde yer alan bulgular, beden eğitimi ve oyun derslerinin etkili bir şekilde işlenebilmesi için fiziki altyapı, araç-gereç temini ve sınıf yönetimi gibi yapısal iyileştirmelerin yanı sıra öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu, derslerin amacına ulaşması için kritik bir faktördür.

“Planlama ve Ders Hazırlığı” teması altında yapılan değerlendirmelere göre, katılımcıların ders hazırlığına dair farklı görüşler paylaştığı görülmüştür. Özellikle “Kazanımları anlamada zorlanma” kategorisinde sınıf öğretmenleri yoğun görüş belirtmiş ve çoğunluk hizmet içi eğitim desteği alma gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bulgu, öğretim sürecinin planlama aşamasının farklı açılardan ele alındığını ve her bir kategorinin öğretmenlerin ders hazırlığına dair farklı bakış açıları sunduğunu göstermektedir. Alanyazın taraması yapıldığında, benzer bulguları destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Erdoğan ve Öçalan’ın (2010) çalışmasında sınıf öğretmenleri, kazanımların uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Dalaman (2010) ise kazanımların öğretmenler tarafından büyük oranda gerçekleştirilmesine rağmen, bazı sınıf öğretmenlerinin bu konuda zorluklar yaşadığını raporlamıştır. Özkan-Navdar (2017) öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlik planlamalarını okulun fiziki imkânlarına ve öğrencilerin isteklerine göre yaparken, programdaki kazanımlara da bağlı kalmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Dağdelen ve Köselioğlu (2015) öğretmenlerin oyun seçerken öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Dağdelen ve Köselioğlu (2015) öğretmenlerin yıllık plan, oyun oynuyorum derleme kitapçığı gibi

materyalleri ders hazırlığında kullandıklarını vurgulamıştır. Kazu ve Aslan (2014) ve Güven ve Yıldız (2013) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Son olarak, Temel ve Kangalgil (2020) öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde büyük ölçüde kazanımları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders planlama süreçlerinde daha fazla eğitim ve organizasyon desteğine ihtiyaç duyduklarını, aynı zamanda programdaki kazanımları daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için çeşitli kaynaklara ve materyallere yönelmelerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” teması altında yapılan değerlendirmelere göre, katılımcıların görüşleri öğretim stratejilerinin ve tekniklerinin farklı açılardan ele alındığını ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve oyun derslerinde kullandıkları öğretim strateji ve tekniklerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu yetersizliği gidermek için öğrenmeye açık olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bireysel deneyimlerine ve öğretim pratiklerine dayanarak bu strateji ve teknikleri değerlendirmiş, bu da farklı öğretim yaklaşımlarını ve alanlarındaki farklılıkları yansıtmaktadır. Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Navdar (2017) ise sınıf öğretmenlerinin oyun öğretimindeki aşamaları yeterince bilmediklerini ve genellikle açıklama ve gösterip yaptırma yöntemlerine başvurduklarını, ancak problem çözme gibi üst düzey düşünmeyi destekleyen yöntemlere fazla başvurulmadığını belirtmiştir. Filiztekin (2023), sınıf öğretmenlerinin uygun öğrenme-öğretme modelleri, strateji ve yöntemlerini kullandıklarını ifade ederken, Çivril-Kara vd. (2022), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanabilir öğretim yöntemlerini ya bilmediklerini ya da yalnızca sınırlı sayıda bildiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, öğretim stratejilerinin ve tekniklerinin öğretmenlerin bireysel deneyimlerine dayalı olarak şekillendiğini ve öğretim süreçlerindeki yeterlik eksikliklerinin giderilmesi için öğretmenlerin gelişim süreçlerine katkı sağlanması gerektiğini göstermektedir.

“Materyal Kullanımı” teması altında, katılımcıların büyük bir kısmı materyal ve malzeme eksikliğine dikkat çekmiştir. Bu durum, beden eğitimi ve oyun derslerindeki araç-gereç yetersizliğinin öğretim uygulamalarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Özkan-Navdar (2017), sınıf öğretmenlerinin materyal temin etmeye çalıştıklarını ancak bazı malzemelerin temin edilmesinin zor olduğu için bu büyük eksikliğin giderilemediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, derslerin etkili bir şekilde işlenemediği, oyunların amacına ulaşamadığı ve öğretim süreçlerinin sekteye uğradığı belirtilmiştir. Burgucu (2023) ise yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini işlerken mevcut materyallerin ya hiç kullanılmadığını ya da etkin bir şekilde kullanılmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu, materyal eksikliğinin öğretim sürecinin kalitesini

doğrudan etkilediğini gösteren bir başka örnektir. Karademir ve Tezel (2010) de “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, spor tesislerinin alanlarının yetersiz olmasının dersin işlenişini olumsuz yönde etkilediğini, ayrıca BEO dersinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesinin daha uygun olacağı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Taşmektepligil vd. (2006), ilköğretim okullarındaki beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, okullarda beden eğitimi dersine yönelik araç-gereç ve tesis eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özcan ve Mirzelioğlu (2014) da öğretmenlerin araç-gereç ve tesis yetersizliği nedeniyle programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dağdelen ve Köselioğlu (2015) ise öğretmenlerin, araç-gereç ve salon eksiklikleri gibi pek çok olumsuzlukla karşılaştıklarını, bunun öğretim sürecini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Koçak ve Özdemir (2018), beden eğitimi ve oyun derslerinde araç-gereç yetersizliğinin, öğrencilerin motor becerilerinin gelişimini engellediğini ve derslerin verimliliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu çalışma, özellikle çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için materyallerin ne kadar kritik olduğunu vurgulamaktadır. Gökbulut ve Korkmaz (2019) ise beden eğitimi ve oyun derslerinin etkin bir şekilde yapılabilmesi için uygun materyallere olan ihtiyacı incelemiş ve mevcut materyallerin yetersizliğinin eğitim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varmışlardır. Yılmaz ve Akbaba (2017) da beden eğitimi derslerinde kullanılan materyallerin öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımını doğrudan etkilediğini, materyal eksikliklerinin ise derslerin amacına ulaşmasını engellediğini dile getirmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmalardan elde edilen bulgular, beden eğitimi ve oyun derslerinde materyal eksikliklerinin eğitim sürecinin kalitesini büyük ölçüde olumsuz etkileyebileceğini ve bu eksikliklerin giderilmesinin eğitimdeki başarının artırılmasında önemli bir rol oynayacağını göstermektedir.

“Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hakkındaki Düşünceler” temasından sonra en fazla kodlanan temanın “Uygulama” olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, en fazla görüşün “müfredata uygun ders işleniş” kategorisinde toplandığı, öğretmenlerin büyük oranda parkur oyunlarını tercih ettiği ve bazı öğretmenlerin sosyal medyadan esinlenme oyunlarına yönelik görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin ders kapsamında branş dışı konulara yer verdiği görülmüştür. Çift branşlı öğretmenlerin uygulama sürecine daha geniş bir perspektiften yaklaştıkları ve farklı öğretim stratejilerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sahip oldukları disiplinler arası bilgi sayesinde hem beden eğitimi hem de diğer branşlardan edindikleri deneyimleri birleştirerek yenilikçi etkinlikler geliştirdikleri, bunun da disiplinler arası öğretim anlayışını güçlendirdiği düşünülmektedir. Literatürdeki

alışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayan ve Tamer (2010), sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri sürecinde beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterli formasyon almadıkları için bu alanda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, ivril-Kara vd. (2022), sınıf öğretmenlerinin diğer derslerin programını yetiştirebilmek adına beden eğitimi ve oyun dersini yeterince uygulamadıklarını belirtmiştir. Filiztekin (2023) de öğretmenlerin bu dersi çoğu zaman farklı derslere ayırdıklarını vurgulamıştır. Alanda yapılan diğer çalışmalar (Aydemir, 2021; Bayat vd., 2016; ivril-Kara vd., 2017; Dağdelen ve Köselioğlu, 2015; Şentürk vd., 2015; Yılmaz, 2020) öğretmenlerin beden eğitimi dersini sıklıkla akademik dersler için kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle Güven ve Yıldız (2013), öğretmenlerin Türkçe ve matematik gibi sınav odaklı derslere öncelik verdiğini, bunun sonucunda bazı fiziksel kazanımların eksik kaldığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri açısından Genç ve Başaran (2022), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Albayrak (2019) ise öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersinde oyunları belirlerken Eğitimhane, Morpa Kampüs, EBA, sosyal medya platformları, Milli Eğitim Bakanlığı kaynakları ve çeşitli öğretmen deneyimlerinden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, beden eğitimi ve oyun dersinin etkin uygulanabilmesi için özellikle sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının artırılması gerektiği söylenebilir. Parkur oyunları ile ilgili özel olarak tercih edilip edilmediği konusunda sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu durum, parkur oyunlarının beden eğitimi ve oyun derslerinde ne ölçüde kullanıldığını belirlemek için daha spesifik araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerine yönelmelerini teşvik edecek rehber materyallerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle çift branşlı öğretmenlerin disiplinler arası bilgi birikimlerinden yararlanarak yenilikçi etkinlikler tasarlamaları, dersin etkinliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Sonuç olarak, beden eğitimi ve oyun dersinin hedeflenen kazanımları sağlayabilmesi için öğretmen yeterliklerinin artırılması ve dersin akademik dersler karşısında ikinci planda kalmasının önüne geçilmesi gerekmektedir.

“Sınıf yönetimi” teması, sınıf yönetimiyle ilgili sınırlı sayıda soru içeren görüşme soruları nedeniyle en az kodlanan tema olmuştur. Ancak, katılımcı görüşlerine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki yeterlik algılarının yüksek olduğu ve sınıf yönetiminin tüm branşlardaki öğretmenler için önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sınıf yönetiminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterlik ve deneyim kazanmalarının önemini vurgulamaktadır. Literatürde, sınıf yönetimi konusuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Uğur (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf

yönetiminde genellikle tepkisel yöntemler kullandığını, dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekân ve idari destek eksiklikleri ile karşılaştıklarını, ayrıca ailelerin ilgisizliği ve öğrencilerin kıyafet sorunları gibi engellerle mücadele ettiklerini belirtmiştir. Giardina ve Dejong (2000), başarılı bir sınıf yönetimi için güvenlik, organizasyon, ders alanı kullanımının verimliliği, net sinyallerin verilmesi, yüksek katılım, geçiş zamanlarının kısaltılması, öğrenci gözlemi, uygun denetim ve görevden ayrılan öğrencilere müdahale edilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Arbogast ve Chandler, 2005). Ünlü ve Aydos (2008), etkili sınıf yönetiminin, istenilen davranış değişikliklerinin sağlandığı, disiplin problemlerinin minimize edildiği ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, beden eğitimi derslerinin yapıldığı alanlarda uyulması gereken kuralların ders yılı başında belirlenip öğrencilere benimsetilmesinin gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Sınıf yönetiminin beden eğitimi ve spor derslerinde önemli bir yer tuttuğu, öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve deneyimi kazanmış olmalarının gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, sınıf yönetiminde yaşanan zorlukların giderilmesi için öğretmenlerin daha fazla mesleki destek alması ve dersin işleniş için gerekli olan kaynaklar ile ortamın iyileştirilmesi gerekmektedir.

“Ölçme ve değerlendirme” teması incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çift branşlı öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini benimsediğini, buna karşın sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, gözleme dayalı puanlama konusunda benzer görüşler ifade etmiş olup, bu durum öğretmenlerin geleneksel yaklaşımların yanı sıra öğrencilerin gelişimini daha kapsayıcı yöntemlerle değerlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Literatür incelemesi de bu bulguları desteklemektedir. Özkan-Navdar (2017), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kriterlerini daha çok öğrencinin aktif ve istekli olması üzerine temellendirdiğini ve bu nedenle değerlendirme süreçlerini ihmal ederek yüksek notlar vermeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Filiztekin (2023), BEO dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme standartlarını karşıladığını, ancak öğretmenlerin çoğunlukla yapılandırılmış değerlendirme yöntemlerini kullanmadan veya üst sınırdan not verme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Can ve Çava (2018) ise sınıf öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak gözlem formlarını kullandığını ifade ederken, Çivril-Kara vd. (2022), öğretmenlerin BEO dersinde değerlendirmeye yeterince önem vermediğini, genellikle kişisel gözlemlerle değerlendirme yaptığını ve kapsamlı ölçme araçları kullanmadığını belirtmiştir. Gülüm (2008), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını vurgulamıştır. Yılmaz (2020), ölçme ve değerlendirmenin sınıf öğretmenleri için en fazla problem yaşanan mesleki alanlardan biri

olduğunu belirtirken, Pekgöz-Çeviker (2021) bu alanın hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin BEO dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlamak amacıyla kapsamlı hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Değerlendirme süreçlerinin etkin ve tutarlı bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilinçlendirilmesi ve kapsamlı ölçme araçları kullanmaya teşvik edilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Kod bulutu analizi sonuçlarına göre, katılımcılar beden eğitimi ve oyun derslerinin yalnızca beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemlerin benimsenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen hizmet içi eğitimlerin önem taşıdığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, beden eğitimi ve oyun dersinin daha etkili işlenebilmesi için branş öğretmenlerinin aktif rol alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini yürütme konusundaki yetersizlik algılarını ve branş öğretmenlerinin bu sürece dahil edilmesine yönelik güçlü bir eğilimi ortaya koymaktadır (Koç ve Çobanoğlu, 1994; Doğan, 2000; Ayan ve Tamer, 2010). Örneğin, Doğan (2000) sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının beden eğitimi formasyonlarının yetersiz olduğunu düşündüğünü ve bu nedenle dersin branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini belirttiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Güven ve Yıldız (2013) de ilkokul düzeyinde bile beden eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin beklendiğini ortaya koymuştur. Ancak, bu durumun her bağlamda geçerli olup olmadığına dair farklı görüşler de bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin bu dersi yürütebilmesi için hizmet içi eğitimler ve alternatif öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Filiztekin, 2023). Ayrıca, eğitim politikalarında branş öğretmenlerinin bu sürece dahil edilmesine yönelik yapısal değişiklikler yapılmadığı sürece, mevcut uygulamaların devam edeceği söylenebilir. Sonuç olarak hem bu araştırmanın bulguları hem de literatürdeki çalışmalar, beden eğitimi ve oyun derslerinin alanında uzman öğretmenler tarafından yürütülmesinin daha etkili olacağını göstermektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin de bu sürece katkı sağlayabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak düzenlemelerle birlikte, beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğini artırmaya yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi düşünülmektedir.

Nicel Bulguların Tartışılması

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Beden Eğitimi Dersi Öğretmen Yeterlik Ölçeği (BEDÖYÖ) ile Doğu Karadeniz Projesi Bölge Kalkınma İdaresi (DOKAP) illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizine dayalı bulgular tartışılmaktadır. Bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde ele alınarak mevcut araştırmalarla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin beden eğitimi dersine yönelik yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiş, ortaya çıkan eğilimler literatürdeki bulgularla ilişkilendirilerek irdelenmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunlarının BEDÖYÖ toplam puanı ve tüm alt boyutlarında (planlama ve derse hazırlık, strateji, öğretim, yöntem ve teknikler, materyal kullanma, uygulama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme) sınıf öğretmenliği mezunlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, beden eğitimi öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik formasyon ve mesleki deneyim açısından daha donanımlı olmalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Genç ve Başaran (2022) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir; bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yılmaz vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik öz yeterlik inançlarının, sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Önal (2019) ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yürüttüğü oyun ve fiziki etkinlikler derslerinin motorik ve antropometrik özellikler ile değer gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu derslerde anlamlı farklar bulmuştur. Bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda yüksek yeterlik seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Doğan (2000), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarını değerlendirdiği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi formasyon düzeylerinin yetersizliğini en önemli problem olarak belirtmiştir. Ayan ve Tamer (2010), ilköğretim kademelerinde sınıf öğretmenlerinin lisans dönemi eğitiminden kaynaklanan formasyon eksiklikleri nedeniyle beden eğitimi derslerini eksik veya yanlış işlediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Türk (2009), Nevşehir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin genel yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, Varol (2007) ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Çivril-Kara vd. (2017) ise sınıf öğretmenlerinin OFE derslerinde kendilerini yetersiz gördüklerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersleri daha bilgili ve bilinçli bir şekilde yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Dağdelen ve Köselioğlu (2015) sınıf öğretmenlerinin oyun bilgisi konusunda

kendilerini yetersiz hissettiklerini gözlemlerken, Kara vd. (2022) da sınıf öğretmenlerinin sportif bilgi eksikliği, oyun bilmeme ve fiziksel uygunluk açısından kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Ancak, bazı çalışmalar da beden eğitimi öğretmenliği mezunları ile alan dışı öğretmenler arasında beden eğitimi dersine yönelik yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunmadığını veya bazı boyutlarda alan dışı öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir (Cebeci, 2018; Burgucu, 2023; Demirhan, 2019). Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim deneyimlerinin, kişisel ilgi düzeylerinin, mesleki gelişim süreçlerinin ve görev yaptıkları okulların fiziksel imkanlarının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmamızın bulguları, alan yazın ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre beden eğitimi dersine yönelik mesleki yeterliklerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alan mezunu öğretmenlerin daha yüksek yeterlik algısına sahip olmaları, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın, alan dışı öğretmenlerin, beden eğitimi dersini etkili bir şekilde yürütme noktasında daha fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin iyileştirilmesi adına, beden eğitimi öğretmenlerinin yanı sıra alan dışı öğretmenlerin de desteklenmesi gerektiğini ve hizmet içi eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin uygulama, bilgi ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu, sınıf öğretmenlerinin ise daha fazla eğitim ve mesleki destekle daha etkin bir şekilde beden eğitimi derslerini verebileceklerini göstermektedir.

Bu çalışmada, katılımcıların cinsiyetleri ile BEDÖYÖ toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş olup, erkek katılımcıların puanlarının ve yeterlik alanlarındaki ortalamalarının kadınlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, erkeklerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, literatürde yer alan diğer çalışmalarla da tutarlıdır. Örneğin, Sağır (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin, kadın öğretmenlere kıyasla tüm konularda daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Tortop (2005) ve İpek ve Bayraktar (2009) çalışmalarında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Yılmaz vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada da bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Pehlivan vd. (2005) ise, öğretmenlerin beden eğitimi dersini program doğrultusunda işleyip işlemediklerine dair görüşlerde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Öte yandan, bazı araştırmalar cinsiyet değişkeninin beden eğitimi ve oyun dersi yeterlikleri üzerindeki etkisinin belirgin olmadığını göstermektedir. Taran (2019) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet

değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi özel alan yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Celayir (2015) ve Kara (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyetin oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin görüşler ve beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi anlamlı bir fark yaratmamıştır. Benzer şekilde, Genç ve Başaran (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersi yeterlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine dayalı anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin beden eğitimi ve oyun dersindeki yeterlik algıları üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini, ancak bazı çalışmaların bu etkiyi tespit etmediğini göstermektedir. Cinsiyetin bu alandaki etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi gerektiği, özellikle cinsiyet rollerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda, düzenli olarak spor yapan öğretmenlerin BEDÖYÖ ve alt boyutlarındaki yeterlik düzeylerinin spor yapmayanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, fiziksel aktivitenin beden eğitimi ve spor dersine yönelik yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Spor yapan bireylerin, hareket becerileri ve fiziksel farkındalıkları sayesinde kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir. Bu sonuç, literatürdeki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Tortop (2005), sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce aktif spor yapmalarının beden eğitimi derslerine yönelik tutumları ve eğitsel oyun öğretimine ilişkin formasyon düzeylerinde spor yapmayanlara göre anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Kafkas vd. (2010) beden eğitimi öğretmeni adayları arasında, "lisanslı spor yapma" değişkenine göre spor yapan adayların, yapmayanlara kıyasla daha yüksek yeterlik inancına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular, fiziksel aktivitenin, öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik yeterlik algılarını güçlendirdiğini ve spor yapan bireylerin, ders içeriğine daha aşina olduklarını ve hareket becerilerinde daha fazla özgüven geliştirdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, fiziksel aktivitenin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artıran önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin spor yapma alışkanlıklarının, eğitim süreçlerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, mesleki kıdem yılları ile BEDÖYÖ ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin materyal kullanımı ve BEDÖYÖ toplam puanlarının, 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, diğer yeterlik alanlarında kıdem yılına bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki deneyiminin bazı öğretim becerileri, özellikle materyal kullanımı

üzerinde etkili olduğunu gösterirken, diğer yeterlik alanlarında kıdemin etkisinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Çalışmamıza benzer bir şekilde, Sağır (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersindeki teorik bilgi ve uygulama beceri düzeylerinin, mesleki kıdem yıllarına göre karşılaştırılması sonucunda, en yüksek ortalamanın 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, mesleki kıdemin öğretmenlerin teorik bilgi ve uygulama becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, Toy ve Duru (2016), öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna varmışlardır. Benzer (2011) de mesleki kıdemin öğretmenlerin yeterlik algılarında önemli bir fark oluşturduğunu belirtmiştir. Yavuz ve Kırbaşlar (2017), fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlik düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Okursoy (2016) çalışmasında ise 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algılarının, 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, mesleki kıdemin öğretmenlerin yeterlik algılarında belirgin bir etkisi olduğunu ve deneyim arttıkça öğretmenlerin yeterlik inançlarının güçlendiğini ortaya koymaktadır. Ancak, çalışmamızdan farklı olarak, Celayir (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile oyun ve fiziki etkinlikler dersine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Temel (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin hizmet yılına göre oyun ve fiziki etkinlikler dersinin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, mesleki kıdemin bazı öğretmen görüşlerinde belirgin bir etki yaratmadığını ve öğretmenlerin belirli derslerdeki yeterlik algılarının kıdeme bağlı olarak değişmeyebileceğini göstermektedir. Araştırmamız ve önceki çalışmaların karşılaştırılması sonucunda, mesleki kıdemin öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde farklı etkiler yarattığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, materyal kullanımı gibi bazı öğretim alanlarında daha yüksek yeterlik düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Ancak, bazı yeterlik alanlarında kıdemin etkisinin sınırlı olması, öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili diğer faktörlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle öğretmenlerin bireysel eğitim ihtiyaçları, hizmet içi eğitim programları ve okulun fiziksel koşulları gibi değişkenler, öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarından bağımsız olarak, öğretim yeterliklerini etkileyebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ve mesleki kıdemin yanı sıra sürekli eğitimin önemli bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda, katılımcıların yaş, kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) ve lisansüstü eğitim durumu ile BEDÖYÖ ve alt boyutlarındaki yeterlik düzeyleri

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, yaş, kariyer basamağı ve lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında dolaylı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde, benzer şekilde, Yılmaz vd. (2010) öğretmenlerin yeterlik düzeylerine yönelik araştırmalarında, yaş değişkeni ile yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamışlardır. Sağır (2019), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersindeki teorik bilgi ve uygulama becerileri üzerine yaptığı çalışmada, eğitim durumu ve uygulama becerileri arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Toy ve Duru (2016) ise sınıf öğretmenlerinin yeterlik inançlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Çalışmamızdan farklı olarak, Koparan vd. (2011), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu bulgular, yaşın, özellikle alan mezunu öğretmenlerde, mesleki yeterlik algıları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik meslek kanunuyla birlikte kariyer basamakları uygulamaya girmiş ve öğretmenlere öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanları verilmiştir. Ancak, literatürde bu yeni uygulama ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlı olması, bu değişkenin öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarındaki etkilerini incelemeye yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, yaş ve eğitim durumu gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarında belirgin bir etkisi olmadığı görülse de özellikle kariyer basamakları gibi yeni uygulamalarla ilgili daha fazla veri ve analiz elde edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece bireysel özellikler ve deneyimle değil, aynı zamanda eğitimsel ve mesleki uygulamaların etkisiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

İlkokul düzeyindeki beden eğitimi ve oyun dersi; çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir ders alanıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu alandaki yeterliklerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ilkokullarda beden eğitimi ve oyun derslerinin, çocukların gelişimi açısından en etkili şekilde işlenebilmesi için yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından verilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma, beden eğitimi ve oyun dersi öğretmenlerinin uygulamalı becerilere büyük önem verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin uygulamalı eğitim ihtiyaçlarını daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, gelecekteki çalışmalar, öğretmen yeterliklerini yalnızca ölçek ve görüşme verilerine dayanarak değerlendirmek yerine, öğrenciler üzerindeki fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimsel değişiklikler ışığında analiz edilebilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yeterliklerini belirlerken daha somut ve

etkili sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir, öğretmenlerin ders içi uygulamalarının öğrenci gelişimi üzerindeki doğrudan etkilerini ortaya koyabilir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik daha sınırlı görüş bildirmeleri, bu öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılmasını düşündürmektedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin daha kapsamlı görüşlerinin alınması ve onların ihtiyaçlarına yönelik özel hizmet içi kursların geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle bu kursların, uygulamalı beceriler, öğrenci odaklı yaklaşımlar ve sınıf yönetimi gibi alanlarda nasıl bir fark yarattığını araştırmak literatüre katkı sağlayabilir.

Materyal eksikliğinin dersin etkinliğini önemli ölçüde etkilediği bulgusu göz önünde bulundurularak, gelecekteki araştırmalarda okullardaki fiziksel altyapı ve materyal desteklerinin öğretmenlerin yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin materyal kullanımında daha yaratıcı çözümler geliştirmelerine yönelik stratejiler ve öneriler üzerinde durulabilir.

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik algılarının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden daha düşük olduğu göz önünde bulundurularak, üniversitelerin sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde bu derslere daha fazla ağırlık verilmesi ve alan uzmanları tarafından verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, spor bilimleri fakültelerinde bu dersin kazanımlarının pedagojik formasyona uygun bir şekilde verilmesi önerilir. Gelecek araştırmalar hem sınıf eğitimi hem de beden eğitimi ve spor anabilim dalında eğitim gören öğrencilerin ders yeterlikleri üzerine yapılabilir.

Farklı örneklem gruplarından daha geniş katılımcı kitlesiyle yapılan çalışmalar, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırabilir ve farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik algılarını daha kapsamlı bir şekilde incelemeye olanak tanıyabilir.

Bu öneriler, beden eğitimi ve oyun dersinin etkinliğini artırmak amacıyla gelecek araştırmalara ışık tutabilir ve eğitim politikaları ile öğretmen gelişim programlarının daha verimli hale gelmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Abide, Ö. F. (2020). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen yetiştirme programlarına ve istihdamına yansımaları. (Sınıf öğretmenliği örneği).* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 657369)
- Adatepe, E. (2022). *Sürdürülebilir etkinlik yönetim sistemi uygulaması (Kocaeli Büyükşehir Belediye Kağıtspor örneği).* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 750778)
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun.* (5. Baskı). s. 2-3, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, G. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algılarının araştırılması. (Giresun örneği).* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 618439)
- Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 441-475.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Aracı, H. (1998). *Okullarda beden eğitimi.* Ankara: Yardımcı Ofset.
- Arbogast, G., & Chandler, P. (2005). Class management behaviors of effective physical educators. *Strategies*, (19) 1, 7–11.
- Arslan, Y., & Altay, F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programı ve ders uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(2), 63-79.
- Atanur-Başkan, G., & Aydın, A. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15(1), 35-42.
- Aull Davies, C. (1999). *Reflexive ethnography a guide to researching selves and others.* London, New York: Routledge.
- Ayan, S., & Tamer, K. (2010). İlköğretim 1. ve 2. kademede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 25-44.
- Aydemir, B. (2020). *İlköğretimde beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 655614)
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Baturay, M. H., & Turel, Y. K. (2012). *Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç*. (Ed.), G., Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayat, S., Kaymaz, M. N., & Balcı, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaştığı güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4917-4930. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3906>
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280701)
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boz, T., & Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (8th ed.). The Guilford Press.
- Buradan Bastır (Mart, 2023). FEK: *Fiziksel etkinlik kartları*. Erişim Adresi: <https://buradanbastir.com/articles/view/fek-kartlari-pdf-indir>. adresinden erişilmiştir.
- Burgucu, O. (2023). *İlköğretim 1. kademedeki beden eğitimi ve oyun dersi müfredat ve kazanımlarının beden eğitimi ve spor açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 819797)
- Can, S., & Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 261-273. <https://doi.org/10.24315/trkefd.318132>.
- Cebeci, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki öz yeterlik algılarının bazı parametreler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 520728)
- Celayir, İ. (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383505)
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, B. (2022). *Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim ile ilgili deneyim ve gözlemleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 740741)
- Ceylan, G., & Dalaman, O. (2017). İlkokul 2. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 235-254.
- Coşkun Şimşek, E., & Dinçol Özgür, B. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi ve eğitim süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 235-247. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2504063>

- Côté, J. (1999). The influence of the family on the development of talent in sport. *Sport Psychologist*, 13(4), 395-418.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approache*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cücük, E., Bay, E., & Doğan, A. (2017). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci giriş şartları ile usullerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(1), 136-161.
- Çaycı, B. (2012). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 1-12.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Çetin, F., & Çetin, ř. (2000). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 58-62.
- Çivril Kara, R., Akbulut, V., Öncü, E., & Koca, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öz yeterlilikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 745-766. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-929261>.
- Çivril Kara, R., Küçükkılıç, S., & Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/31879/350394>.
- Dağdelen, O., & Köselioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 98-128.
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekteşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278533)
- Dalaman, O., & Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademe beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 172-185.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 35-41.
- Demirhan, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun derslerindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 584548)
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and application* (4th ed.). Sage Publications.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(3), 102-112.
- Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 133-149.
- Doğan, E. (2000). *Sınıf öğretmenlerini beden eğitimi ders uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 99829)
- Dudley D. A., Okely A. D., Cotton W. G., Pearson P., & Caputi. P. (2012). Physical activity levels and movement skill instruction in secondary school physical education. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 231-237.
- Erdoğan, M., & Öçalan, M. (2010). İlköğretim 2. kademe beden eğitimi ders programlarının değerlendirilmesine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 151-162.
- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları. Türkiye-AB karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, AB Sürecinde Eğitim. Özel Sayısı, 33, (167), 320-340.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Filiztekin, Ş. (2023). *İlkokul dördüncü sınıf beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 788643)
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage Publications.
- Genç, M. (2021). *Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 688763)
- Genç, M., & Başaran, Z. (2022). Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-12.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Kara Bekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS For Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 Update (10th Edition)*. Boston: Pearson.
- Giardina, N., & Dejong, G. (2000). Conducting effective lessons (Part 1): Effective management. The michigan alliance for health. *Physical Education, Recreation & Dance Journal*, 31-32.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

- Göçer, A. (2016). Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir aşaması: Yetişkin okuryazarlığı ve yararları (Kayseri örneği-Türkiye). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 199-215.
- Gökbulut, S., & Korkmaz, H. (2019). Beden eğitimi ve oyun derslerinde materyal yetersizliği: öğretmen görüşleri. *Spor ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 130-145.
- Gözel, Ü., & Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102%2F01623737011003255>
- Gülsoy, S. (2019). Oyun, kültür ve zaman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (62), 317-337.
- Gülüm, V. (2008). *Adana ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan beden eğitimi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 282552)
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, Ö., & Yıldız, Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Hardman, K. (2008). Okullarda beden eğitiminin durumu ve sürekliliği: Küresel bir yaklaşım. (Çev., Canan Koca), *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*, 19(1), 1-22.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Işık, K. (2019). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 546338)
- İpek, C., & Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı)*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, G., & Bozkurt, S. (2021). Fiziksel etkinlik uygulamalarının 2. sınıf öğrencilerinin hareket becerilerinin kazanımına etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 86-102.

- Kara, İ. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 221494)
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 456551)
- Karabacak, N. (2022). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı revizyonunun uygulayıcıların gözünden incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 574-607.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-77.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karademir, E., & Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 129-145.
- Karakütük, O. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının mesleki inançlarının incelenmesi: Şırnak Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 751523)
- Karaman, A. (2018). Ürün bilinirliği ve tercihini belirlemede ürün uzmanlarının rolü: Nitel bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2). <https://doi.org/10.20491/isarder.2018.449>
- Kaş, B., & Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 96-110.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 9(2), 521-548.
- Koç, H., & Tekin, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel), 9-17.
- Koç, Ş., & Çobanoğlu, Y. (1994). İlköğretimde beden eğitimi derslerinin uygulamasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bir araştırma. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Koçak, İ., & Özdemir, M. (2018). Beden eğitimi ve oyun derslerinde araç-gereç yetersizliğinin öğrencilerin motor becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(4), 255-268.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, *VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.

- Kul, M., & Hergüner, G. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 971-996. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-400744>
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 131-142.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. *Health Promotion Practice*, 16(4), 473-475.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Madrona, G. P., Rivera, S. A., & Kozub, M. F. (2016). Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Social Skills Acquisition Through Physical Education*, 12(3), 32-38.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. (3rd Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme*. (Seçer, İ. & Ulaş, S., Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri* (1. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. Erişim adresi: <http://meb.gov.tr.html>. Adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği [https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?](https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?No=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5) Mevzuat No=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5. adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). Beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160702_11YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_beden_eYitimi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_14. adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*. YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf. adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2021). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması*.

https://ttkb.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023. Pdf. adresinden edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi (2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak)* <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

Mor Kartlar. (2023). *Fiziksel etkinlik kartları*. <https://drive.google.com/file/d/1qzmGX4b4JGjnx9ox8jdJwfD2ZUjzxATO/view>. adresinden edinilmiştir.

Muslu, H. (2021). *Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin beden eğitimi dersinde amaçlanan değerler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 686724)

Orhan, R., & Yoncalık, O. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/656944>

Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Önal, A. (2019). *Beden eğitimi ve sınıf öğretmenleri tarafından işlenen oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğrencilerinin bazı motorik, antropometrik ve değer gelişimleri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 553173)

Özcan, G., & Mirzelioğlu, A. (2014). *Beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri*. *Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 98-121. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-2994-3432.pdf>.

Özdamar, K. (2002). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi- 2 (Çok Değişkenli Analizler)*. İzmir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, N. (1997). *Türkiye'de cumhuriyet dönemi çocuk oyunlarının halk bilimi açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 73761)

Özdemir, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.

Özden, B., Kılıç, R., & Aksu, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitime ilişkin görüşleri*. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 181-202.

Özkan-Navdar, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretim süreciyle ilgili görüşleri (Rize ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 469930)

Öztürk, F. (1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Öztürk Karataş, E., Savaş, B. Ç., & Karataş, Ö. (2021). *Beden eğitimi, spor ve oyunun sosyalleşme üzerine etkisi*. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkassbd/issue/64360/933808>.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri) Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, Z., Dönmez, B., & Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Pekgöz-Çeviker, A. (2020). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. M. Gültekin içinde, Cumhuriyet dönemi ilkokul programları (s. 521). Ankara: Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257880695>
- Pekgöz-Çeviker, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve model önerisi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 707758)
- Pickard, A., & Maude, P. (2014). *Beden eğitimini yaratıcı bir şekilde öğretmek* (1. Baskı). Routledge.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45.
- Sağlık Bakanlığı. (SB). (2011). *Türkiye okul çağı çocuklarında (6-10 yaş grubu) büyümenin izlenmesi (TOÇBİ) projesi araştırma raporu*. Ankara: Kuban matbaacılık yayıncılık. <https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/kitaplar/diger-kitaplar/tocbi-kitap.pdf>
- Sağın, A. E., & Güllü, M. (2020). Okul takımlarında yer alan sporcu öğrencilerle yer almayan öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of History School*, 13(46), 1858-1872.
- Sağır, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 589098)
- Sandıkçı, M., & Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sports Sciences*, 4(1), 135-151.
- Sarı Kartlar. (2023). *Fiziksel etkinlik kartları*. Erişim Adresi: <https://drive.google.com/file/d/1h1Xc2YYI25XoPuPzl-jG0zw6F6EJvJ2G/view>. Adresinden edinilmiştir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Soykut, P. (2021). *Öğretmen adaylarının milli eğitimin genel amaçlarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 704756)

- Sunay, H., & Saracaloğlu, A. S. (2003). Türk Sporcusunun spordan beklentileri ile spora yönelten unsurlar. *Ankara Üniversitesi Beden eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 1(1), 43-48.
- Sülün, F. (2022). *Fiziksel etkinlik kartlarının öğrencilerin sportmenlik davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 749974)
- Sünbül, A. M., & Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Şahan, H. H., & Uyangör, N. (2021). *Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi*. M. Çelebi (Ed.). Nitel araştırma yöntemleri içinde (ss.112-141). Pegem Akademi.
- Şentürk, U., Yılmaz, A. & Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37–41.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tanrıöver, İ. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Staj Sürecinde Gelişimleri. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 25-38.
- Taran, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 576254)
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., & Kılıcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000070
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Ed. Dede, Y. ve Demir, S. Beşir). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, A., (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 493469)
- Temel, A., & Kangalgil, M. (2020). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 445-462.
- Tokat, S. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336127)

- Topkaya, İ. (2004). *Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tortop, Y., (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 171655)
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 146-173.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tüfekçi, Ö. K. (2014). Spor pazarlamasında tüketici temelli marka değerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırma: 9. Uluslararası Öger Antalya Maratonu (Runtalya) örneği. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 770-787.
- Türk Dil Kurumu. (TDK). (2021). *Türk dil kurumu elektronik sözlük*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/> Adresinden edinilmiştir.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235529)
- Türkeç, H. (2019). *İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve buna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 559526)
- Uğur, O. A. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206899)
- Ulu, N., Yazıcı, T., & Hürmeriç-Altunsöz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretimindeki güven seviyelerinin değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(3), 121-132. <https://doi.org/10.17644/sbd.511874>
- Usluoğlu, Z. (2014). *Fiziksel etkinlik kartlarına ilişkin görüşler ve kartların öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 384708)
- Uzkan-Burgaz, S., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(2), 123-131.
- Ünal, S., & Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). s. 4, Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-7. <http://www.insanbilimleri.com>
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 172-192.

- Ünsal, S., & Gökdaş, A. (2020). Eğitimin işlevlerinin gerçekleşme düzeyinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1133-1157.
- World Health Organization. (WHO). (2020). *Physical activity and health*. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) raporu.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 209330)
- Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde planlama ölçme ve stratejiler*. (2. Baskı). s. 108. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yavuz, D., & Kırbaşlar, F. G. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 369-387.
- Yazıcı, A. G. (2014). Toplumsal dinamizm ve spor. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 394-405.
- Yıkılmaz, G. (2024). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor farkındalıkları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 898899)
- Yıldız, S. (2019). *Eğitim fakülteleri için yeniden yapılandırma model önerisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 606493)
- Yıldıran, İ., & Yetim, A. A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018). Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Education and Sports Sciences*, 23(2), 89-102.
- Yılmaz G., Yılmaz B., & Türk N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yılmaz, M., & Akbaba, A. (2017). Beden eğitimi derslerinde materyal kullanımının öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımına etkisi. *Eğitim ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 120-135.
- Yılmaz, M. O., & Bozkurt, S. (2017). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin ilköğretim öğrencilerinin motorik özelliklerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 43-50.

- Yılmaz, N., Akgün, G., & Öztürk, M. (2020). Sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi tutumları ve öğretmen öz yeterlik inançlarının araştırılması. *Research in Sports Science* 10(1), 7-14.
- Yılmaz, M., & Kurt, M. (2019). Türkiye’de beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 46-61.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (YÖK). (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>. adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı*. YÖK. <https://www.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 262339)
- Yürek, Y. (2017). *4+4+4 eğitim sisteminde ilkökul 1.,2.,3.,4. sınıflarda beden eğitimi ve spor uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 449005)

EKLER

Ek 1: Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.12.2024-246193



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
12.12.2024

Karar Sayısı
347

Oturum Sayısı
14

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.12.2024 tarihli ve E-83542712-050.99-244407 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı 232225011 numaralı öğrencisi Mevlüt ÇELİK'in yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan

BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Belge Doğrulama Kodu : *BSD84N9DKC*

Belge Takip Adresi :

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 12.12.2024 13:50

Bilgi için: Nuri TU
Unvanı: As



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Anket Formu

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİNE YÖNELİK YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Bu anket formu Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacı için kullanılacaktır. Anket kişisel bilgi formundan ve 39 maddelik ölçekten oluşmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra buna ne derece katıldığınızı işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Bu ölçekte kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgi yazmayınız. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir, değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Mevlüt ÇELİK
Doç. Dr. Eda ADATEPE

Bayburt Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz ya da yazınız.

1. **Cinsiyetiniz:** Erkek () Kadın ()
2. **Görev Yaptığınız İl:**
3. **Yaşınız:**
4. **Görev Yaptığınız Branş:** Sınıf Öğretmenliği () Beden Eğitimi Öğretmenliği ()
5. **Mesleki Kıdem Yılı:**
6. **Kariyer Basamağınız:**
() Öğretmen
() Uzman Öğretmen
() Baş Öğretmen
7. **Lisansüstü Mezuniyet Durumunuz:**
() Lisansüstü Mezuniyetim Yok
() Yüksek Lisans
() Doktora
8. **Spor yapıyor musunuz?**
a) Evet
b) Hayır

Ek 2: Anket Formu

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümdeki 39 soru vardır. Lütfen size en uygun seçeneğe çarpı (x) işareti koyunuz. Puanlama aşağıdaki gibidir.

- (1) Çok yetersiz
- (2) Yetersiz
- (3) Kısmen Yeterli
- (4) Yeterli
- (5) Çok Yeterli

SORULAR	1	2	3	4	5
1. Beden eğitimi dersinde öğretilecek konunun amaç ve kazanımlarını açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme yeterliğine sahibim.					
2. Beden eğitimi ders işlenişini, öğretim programına(müfredata) uygun şekilde planlayabilme yeterliğine sahibim.					
3. Beden eğitimi ders uygulamalarını, yıllık plana uygun şekilde planlayabilme yeterliğine sahibim.					
4. Beden eğitimi ders uygulamalarını, kazanımlara eriştirecek şekilde planlayabilme yeterliğine sahibim.					
5. Beden eğitimi derslerinde kazandırılacak davranışların yaşamda ne işe yarayacağını, bunları hangi sorunların çözümünde kullanacağını örneklerle açıklayabilme yeterliğine sahibim.					
6. Beden eğitimi dersi işlenişini, önceki ve sonraki derslerle uygun şekilde ilişkilendirerek öğrenmelerde süreklilik sağlayacak şekilde planlayabilme yeterliğine sahibim.					
7. Beden eğitimi dersi işlenişini, önceki ve sonraki derslerle uygun şekilde ilişkilendirerek öğrenmelerde aşamalılık sağlayacak şekilde planlayabilme yeterliğine sahibim.					
8. Beden eğitimi derslerinin planlamasını konuların inter disiplinler (disiplinler arası) yaklaşıma uygun dersleri ve konuları birbirleri ile ilişkilendirerek yapabilme yeterliğine sahibim.					
9. Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, bireysel farklılıkları dikkate alabilme yeterliğine sahibim.					
10. Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını saptayabilme yeterliğine sahibim.					
11. Beden eğitimi derslerinde gerekli güvenlik tedbirlerini ders öncesinde sistematik bir şekilde oluşturma yeterliğine sahibim.					
12. Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, çocukların bilişsel, gelişim özelliklerini bilme yeterliğine sahibim.					
13. Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, çocukların duyuşsal gelişim özelliklerini bilme yeterliğine sahibim.					

Ek 2: Anket Formu

14. Beden eğitimi derslerinde planlama yaparken, çocukların psikomotor gelişim özelliklerini bilme yeterliğine sahibim.					
15. Beden eğitimi derslerinde seçilen strateji, yöntem ve teknikleri amacına uygun, seçebilme ve uygulayabilme yeterliğine sahibim.					
16. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin yaşlarına ve sahip olmaları gereken davranışlara uygun öğrenme- öğretme, strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme yeterliğine sahibim.					
17. Beden eğitimi derslerinde öğrencilere ve öğrenilecek davranışlara uygun nitelikte hareket öğretimi, strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme yeterliğine sahibim.					
18. Beden eğitimi öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemlerini, konuları önceki konularla bütünleştirerek etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine sahibim.					
19. Beden eğitimi dersi için konuya uygun tüm materyalleri seçebilme yeterliğine sahibim.					
20. Beden eğitimi dersi için uygun materyal hazırlayabilme yeterliğine sahibim.					
21. Beden eğitimi dersine ilişkin materyalleri dersin hedef davranışları doğrultusunda, amacına uygun olarak hiç zorlanmadan kullanabilme yeterliğine sahibim.					
22. Beden eğitimi derslerinde bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterliğine sahibim.					
23. Beden eğitimi derslerinde hareketleri açık, anlaşılır ve iyi basamaklamalara ayrılmış bir şekilde sunabilme yeterliğine sahibim					
24. Beden eğitimi derslerinde hareket öğretiminde dersi teorik olarak anlatabilme yeterliğine sahibim.					
25. Beden eğitimi dersi ile ilgili hareketleri göstererek yaptırabilme yeterliğine sahibim.					
26. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerden gelen dönütlerden, dersteki etkileşimi geliştirmek amacıyla yararlanabilme yeterliğine sahibim.					
27. Beden eğitimi derslerinde öğrencileri kendisine ısındırarak etkili öğretme-öğrenme ilişkileri kurabilme yeterliğine sahibim.					
28. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin ilgisini çekerek onları öğrenmeye güdeleyebilme yeterliğine sahibim.					
29. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin öğrenme güdülerini sürdürerek bütün öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlama yeterliğine sahibim					
30. Beden eğitimi derslerinde ödül ve yaptırımlardan uygun ve etkili bir biçimde yararlanabilme yeterliğine sahibim					
31. Beden eğitimi derslerinde, öğrenciler için uygun ve gerçekçi hedefler belirleyebilme yeterliğine sahibim					

Ek 2: Anket Formu

32. Beden eğitimi derslerinde kullanılan ölçme araçlarını sistematik bir şekilde hazırlayabilme ve kullanabilme yeterliğine sahibim.					
33. Beden eğitimi derslerinde hareketlerin basamaklamalarındaki öğrenmeleri izleyebilme yeterliğine sahibim.					
34. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin hareketleri yaparken öğrenme eksikliklerini saptayabilme ve düzeltebilme yeterliğine sahibim.					
35. Beden eğitimi derslerinde öğrenme eksikliklerine sebep olabilecek zorlukları belirleyebilme yeterliğine sahibim.					
36. Beden eğitimi derslerinde öğrenme eksikliklerini hareket basamaklamalarında bir sonraki basamağa geçmeden giderebilme (Dönüt-Düzeltilme işlemlerinden yararlanabilme yeterliğine) sahibim.					
37. Beden eğitimi derslerinde ölçme sonuçlarını ölçmenin amacına göre yorumlayabilme yeterliğine sahibim					
38. Öğrencilerin hedefler doğrultusundaki hareketleri öğrenme düzeylerini objektif olarak değerlendirebilme yeterliğine sahibim.					
39. Değerlendirme sonuçlarında öğretimin ne kadar gerçekleştiğini saptayabilme yeterliğine sahibim					

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Tarihi: ... / ... / 20...

Sevgili Katılımcı,

Görüşme teklifimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sizi çalışmanın amacı hakkında bilgilendirmek istiyorum. Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik yeterliliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Görüşme yaklaşık olarak 15-25 dakika sürecektir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacaktır, çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da bitirebiliriz. Eğer kabul ediyorsanız, görüşme için kayıt (ses kayıt/Zoom video kayıt) başlatılacaktır.

Mevlüt ÇELİK

Bayburt Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı/Yüksek Lisans Öğrencisi

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. İlkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Beden eğitimi ve oyun dersinin işlenişi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Beden eğitimi ve oyun dersini işlerken karşılaştığınız problemler nelerdir?
4. Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik kendinizi yeterli buluyor musunuz?
5. Etkin ve verimli bir beden eğitimi ve oyun dersi için önerileriniz nelerdir?
6. Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı kazanımlarını anlama konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Eksiklikleriniz var mı? Ya da anlamadığınız kazanım var mı?
7. Beden eğitimi ve oyun dersi alana özgü becerileri biliyor musunuz? Bu becerilerin kazanılması için ne gibi etkinlikler hazırlıyorsunuz/yapıyorsunuz, örnekler misiniz?

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

8. Beden eğitimi ve oyun dersine sınıf öğretmeni mi yoksa beden eğitimi ve spor öğretmeni mi girmeli? Neden?
9. Beden eğitimi oyun dersini daha verimli geçirmek için hizmet içi kurs almayı düşünür müsünüz? Almak isterseniz bu hangi alanda olurdu?
10. Beden eğitimi ve oyun dersi için performans veya süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınız var mı? Var ise örnek verir misiniz?
11. Çift branşlar için; sınıf öğretmenliği lisans eğitimi aldıktan sonra beden eğitimi ve spor alanında eğitim alınca bu derse karşı bakış açınız, öz yeterliğiniz ve dersi planlamanız değişti mi?
12. Araştırmamıza dair eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

██████████ Mevlüt ÇELİK, ilk, orta ve lise öğrenimini Aydın'da tamamlamıştır. Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında tamamladıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Antrenörlük Eğitimi Bölümünü birincilik derecesiyle bitiren Çelik, 2014-2024 yılları arasında MEB'de sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden itibaren ise beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Hâlen Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

